

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki kapulana koulun rattaissa — vai toisin päin?

**Tuen toteutumisen häiriöt, ristiriidat ja ratkaisuyritykset
opettajien näkökulmasta**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Erityispedagogiikan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Helmikuu 2020
Emma Vehviläinen

Ohjaaja: Risto Hotulainen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Emma Vehviläinen		
Työn nimi - Arbetets titel Oppimisen ja koulunkäynnin tuki kapulana koulun rattaissa — vai toisin päin? Tuen toteutumisen häiriöt, ristiriidat ja ratkaisurytykset opettajien näkökulmasta		
Title Is three-tiered support the school's problem, or the other way around? Disturbances, contradictions and change efforts in the implementation of support from teacher's point of view		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Risto Hotulainen	Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Opettajat ovat keskeisessä asemassa koulutusjärjestelmän reformien käytäntöön viejinä. Tavoiteltava muutos voi jäädä pinnalliseksi tai jäädä toteutumatta, elleivät opettajat sitoudu sen toteutukseen. Tämän vuoksi järjestelmänmuutoksen toteutumista tarkastellessa on hyödyllistä selvittää, millaisena se näyttäytyy opettajan työn kannalta. Vuodesta 2011 lähtien suomalaisissa peruskouluissa on ollut käytössä kolmiportainen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä, jonka eräitä keskeisiä periaatteita ovat oppilaan varhainen tuen tarpeen tunnistaminen ja joustavat tuen järjestelyt. Tuen järjestelyjen muutos näkyy kouluissa muun muassa uusina yhteistyön, tuen suunnittelun ja seurannan muotoina. Muutokseen liittyvää julkista keskustelua on herättänyt etenkin tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen luokkiin, jonka myötä myös luokan- ja aineenopettajien työnkuvaan sisältyy aikaisempaa enemmän tukitoimien toteuttamista. Valtakunnallisten selvitysten perusteella tuen toteutus näyttää vaihtelevan sekä paikkakunnittain että ammattiryhmien kesken.</p> <p>Tämän tutkimuksen tehtävänä oli kuvata erään kaupungin opettajien työhön ja työyhteisöön liittyviä piirteitä, jotka vaikeuttivat tuen toteutumista säännösten sanelemalla tavalla. Tutkimuksessa käytettiin sekundaariaineistoa, joka kerättiin alun perin osana erään kaupungin sivistystoimen henkilöstölle tehtyä sähköistä kyselyä. Vuosiluokkien 1-9 opettajien (N=850) vastauksia analysoitiin teoriaohjaavan tietokoneavusteisen sisällönanalyysin keinoin. Teoreettisena viitekehyksenä toimivat kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria sekä kehittävä työntutkimus, joille perustuvien teoreettisten mallien perusteella tuloksia jäseneltiin ja tulkittiin.</p> <p>Tulokset osoittivat, että opettajien kokemat tuen toteutumista estävät tekijät liittyivät vahvasti yhteisön ominaisuuksiin. Koulujen rakenteelliset tekijät ja toimintakulttuuri eivät olleet kehittyneet tasolle, joka tekisi mahdolliseksi uusien työtapojen käytön ja kehittämisen. Aikataulujen yhteensovittamisen ongelmat näyttäytyivät työn häiriöinä. Resurssien puute koettiin tuen toteutusta ja suunnittelua hidastavana tekijänä kaikilla työyhteisön osa-alueilla. Tuen toteutumista pyrittiin kehittämään tuen jakautumista tehostamalla ja uusien työtapojen käyttöönotolla. Sekä tuen toteuttamisen ongelmissa että ratkaisurytyksissä havaittiin ammattiryhmien välisiä eroja.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Oppimisen ja koulunkäynnin tuki, kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria, kehittävä työntutkimus		
Keywords Three-tiered support, cultural-historical activity theory, developmental work research		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

Opinnäytetyöstä on julkaistu kirjoitus Graduparaati-sivustolla 25.2.2020.

<https://blogs.helsinki.fi/graduparaati/2020/02/25/onko-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-kapula-koulun-rattaissa/>



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Emma Vehviläinen		
Työn nimi - Arbetets titel Oppimisen ja koulunkäynnin tuki kapulana koulun rattaissa — vai toisin päin? Tuen toteutumisen häiriöt, ristiriidat ja ratkaisuyritykset opettajien näkökulmasta		
Title Is three-tiered support the school's problem, or the other way around? Disturbances, contradictions and change efforts in the implementation of support from teacher's point of view		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Risto Hotulainen	Aika - Datum - Month and year February 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 80
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Teachers play a key role in putting education system reforms into practice. An attempted change may remain superficial or not happen at all unless the teachers commit to it. Therefore, when looking at the implementation of a reform, it is useful to determine how it appears from the point of view of the teacher's work. Since 2011, Finnish primary schools have implemented a three-tier support system which is based on key principles such as the early identification of students' need for support and flexible support arrangements. Changes in support arrangements are reflected in schools, for example, as new forms of collaboration, support planning and monitoring. The public debate surrounding the change has been triggered, in particular, by the inclusion of students in need of support in mainstream classes, which has led to an increase in implementation of support measures in class and subject teachers' jobs. According to national surveys, the implementation of support seems to vary between localities and between occupational groups.</p> <p>The purpose of this study was to describe a city's teachers' work and community characteristics which make it difficult to implement the support as dictated by the regulations. The study used secondary data, which was originally collected as part of an electronic questionnaire given to the staff of the city's Education and Learning Department. The answers of teachers in grades 1-9 (N = 850) were analyzed by means of theory-driven computer-assisted content analysis. The results were structured and interpreted using theoretical models based on the theoretical frameworks of cultural historical activity theory and developmental work research.</p> <p>The results showed that barriers to the implementation of support experienced by the teachers were strongly linked to community characteristics. The structural factors and operating culture of the schools were not developed to a level that would allow the use and development of new working methods. Problems with scheduling appeared as disturbances of work. Lack of resources was seen as a factor that reduced the speed with which the implementation and planning of support could be done in all areas of the work community. Efforts were made to improve the implementation of support by improving the distribution of support and introducing new ways of working. Differences between the occupational groups were observed both in the problems of implementing the support and in the attempts to solve those problems.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Oppimisen ja koulunkäynnin tuki, kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria, kehittävä työntutkimus		
Keywords Three-tiered support, cultural-historical activity theory, developmental work research		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		



UNIVERSITY OF HELSINKI

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

A blog entry about this thesis was published on the Graduparaati website on 25.2.2020

<https://blogs.helsinki.fi/graduparaati/2020/02/25/onko-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki-kapula-koulun-rattaissa/>

Sisällys

1	JOHDANTO	8
2	KULTTUURIHISTORIALLINEN TOIMINNAN TEORIA.....	10
2.1	Toiminnan teorian käsitteitä ja perusperiaatteita	10
2.2	Toimintajärjestelmä työn analyysivälineenä.....	11
2.3	Toiminnan häiriöt ja ristiriidat muutoksen ajajina	14
2.3.1	Häiriöt koulun toimintajärjestelmässä.....	15
2.3.2	Ristiriidat kertovat rakenteellisesta muutoksesta	16
2.3.3	Opettajuus ja opettajan työ toimintateoreettisen tutkimuksen kohteena	19
3	OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUEN MUUTOS	21
3.1	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän taustat	21
3.2	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän toimintamalli	22
3.3	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutuminen opettaja- ja rehtorikyselyiden valossa 24	
3.4	Opettajat koulun järjestelmänmuutoksessa.....	27
4	TUTKIMUSONGELMA JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
5.1	Toimintateoreettinen tutkimus tieteenfilosofisella kentällä	32
5.2	Toimintateoria ja tutkimusmetodologian valinta.....	33
5.3	Tutkimusmenetelmänä laadullinen tietokoneavusteinen sisällönanalyysi	35
5.4	Aineiston kuvaus.....	37
5.5	Aineiston analyysi	38
5.5.1	Aiheen rajausta ja aineiston valmistelu.....	39
5.5.2	Häiriöt, ristiriidat ja ratkaisuyritykset	40
5.5.3	Koodien välisten suhteiden tarkastelu ja kuvallinen esittäminen.....	42
6	TULOKSET.....	43
6.1	Työn häiriöt.....	43
6.2	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisen ristiriidat aineistokategorioittain ..	48
6.2.1	Yhteisön toiminta	49
6.2.2	Oppilaan tarpeisiin vastaaminen	51
6.2.3	Opettajan työ.....	53
6.2.4	Säännösten mukainen tuen toteutuminen.....	57
6.3	Motiiviristiriitojen keskinäisten suhteiden tarkastelua	58
6.3.1	Motiiviristiriitojen keskinäistä vertailua	58

6.3.2	Ristiriitojen vertailu häiriöihin.....	60
6.3.3	Ristiriidat ammattiryhmittäin.....	61
6.3.4	Aineiston keskeiset motiiviristiriidat	64
6.4	Ratkaisuyritykset.....	69
6.5	Hypoteesi aineistossa esiintyvistä kehitysristiriidoista.....	74
6.6	Tulosten yhteenveto.....	77
7	DISKUSSIO.....	79
7.1	Luotettavuuden tarkastelua	79
7.2	Kohti eheää toiminnan kohdetta	81
	LÄHTEET	87

TAULUKOT

Taulukko 1. Engeströmin (2014, 71) rakenteellisten ristiriitojen tasojaottelu.	18
Taulukko 2. Eri häiriötyyppien esiintyvyys aineiston vastauksissa ammattiryhmittäin prosentteina.	47
Taulukko 3. Ristiriitoja kuvaavat yläkategoriat ja niiden alakategoriat frekvensseineen.	48
Taulukko 4. Häiriötyyppien ja motiiviristiriitojen alakategorioiden päällekkäisyydet frekvensseinä.	61
Taulukko 5 Motiiviristiriitojen yläkategorioiden esiintyvyys ammattiryhmittäin prosentteina.	62
Taulukko 6. Yhteisöä kuvaavien alakategorioiden esiintyvyys ammattiryhmittäin prosentteina.	62
Taulukko 7 Oppilaan tuen tarpeeseen vastaamista kuvaavien alakategorioiden esiintyvyys ammattiryhmittäin prosentteina.	63
Taulukko 8 Opettajan työtä sekä säännösten mukaista tuen toteutumista kuvaavien alakategorioiden esiintyvyys ammattiryhmittäin prosentteina.	63
Taulukko 9. Toimintajärjestelmän osatekijät ja niitä vastaavat aineistoluokat.	64
Taulukko 10. Opetustyön ja uusien työn vaatimusten yhteensovittamisen välinen ristiriita.	65
Taulukko 11. Tuen kehittämisen ja yhteisön toimintatapojen välinen ristiriita.	67
Taulukko 12. Opetuksen ja tuen antamisen välinen ristiriita.	68
Taulukko 13. Toimintajärjestelmän osatekijöihin liittyvien ratkaisuyritysten esiintyvyys ammattiryhmittäin prosentteina.	73

KUVIOT

Kuva 1. Toimintajärjestelmän malli (Engeström 2001, 136).....	13
Kuva 2. Esimerkkejä toimintajärjestelmän osatekijöistä koulukontekstissa.....	14
Kuva 3. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamista estävien tekijöiden ratkaisuyritysten jakautuminen toimintajärjestelmän mallissa.....	72
Kuva 4. Hypoteesi oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehitysristiriidoista sekä mahdollisista kehityssuunnista.....	75

1 Johdanto

Vuonna 2011 suomalaisissa kouluissa voimaan astunut oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmän muutos on edelleen vilkkaan julkisen keskustelun kohteena. Opettajien, vanhempien ja kasvatustieteen asiantuntijoiden kannanotoissa yhteen kietoutuvat muun muassa huoli oppilaiden oikeuksista ja hyvinvoinnista (HS 20.3.2019), muutoksen riittämättömäksi koetusta resursoinnista (Opettaja-lehti, 10/2019, 12–15) sekä erimielisyys tuen järjestämisen tavoista (Ylen uutinen 28.12.2019). Tarve tukijärjestelmän muutokselle on kuitenkin otettu kuntien toimesta esille jo 2000-luvun alkupuolella (ks. esim. Hakala & Leivo 2015, 159; Ahtiainen 2017, 97–102). Vaikka tukijärjestelmän muutos onkin kehitetty vastaamaan todelliseen tarpeeseen, sen toteutus ei ole ollut ongelmaton.

Koulun järjestelmätason uudistus on monimutkainen prosessi, jossa ongelmat ovat väistämättömiä (Fullan 1993, 43). Laajoissa kehittämispyrkimyksissä vaarana on kuitenkin se, että muutos jää pinnalliseksi, eivätkä tavoitellut parannukset tule todelliseksi osaksi työn arkea (ks. esim. Fullan & Hargreaves 1992, 22–23). Opettaja toteuttaa käytännön tasolla koulutusmuutokseen liittyviä, järjestelmätason sanelemia normeja, lakeja ja sääntöjä, ja on siten ratkaisevassa asemassa muutoksen toteutuksen ja pysyvyyden kannalta (ks. esim. Van Veen, Sleegers & van de Ven 2005, 932). Tämän vuoksi on perusteltua tutkia tukijärjestelmän muutoksen omaksumista vaikeuttavia tekijöitä nimenomaan opettajan työn näkökulmasta. Opettajien on tutkitusti vaikea sitoutua sellaisiin muutoksiin, jotka ovat ristiriidassa omien arvojen ja ammatti-identiteetin kanssa (Schmidt & Datnow 2005, 950; Hargreaves 2004, 304–306). Työnkuvan muutos lisää opettajien kokemaa kuormitusta, etenkin tilanteissa, joissa opettaja kokee jäävänsä ilman riittävää tukea ja ohjausta (Hargreaves 2005, 982). OAJ:n (2017) teettämässä valtakunnallisessa selvityksessä oppimisen ja koulunkäynnin toteutumisesta resurssit näyttäytyivät opettajien näkökulmasta yhtenä suurimmista tuen toteuttamista estävistä tekijöistä (OAJ 2017, 19; 24–25). Resurssien lisäksi tuen toteutumista tarkasteltaessa on kuitenkin syytä kiinnittää huomiota myös niihin käytännön seikkoihin, jotka kouluissa vaikuttavat resurssien jakautumiseen ja hyödyntämiseen (Saloviita & Schaffus 2016, 468; Paju, Kajamaa, Pirttimaa & Kontu 2018, 19).

Opettajien työn arkitodellisuudella voidaan ajatella olevan suuri merkitys oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmän muutoksen onnistumiseen (ks. Sannino 2008, 336). Toistaiseksi ei ole tehty tutkimusta siitä, mitkä piirteet koulun toiminnassa estävät tukijärjestelmän muutokseen kuuluvien uusien työtapojen toteutumista. Tämän tutkimuksen tehtävä oli tehdä näkyväksi vastauksissa toistuvia tuen toteuttamista vaikeuttavia piirteitä ja muodostaa niiden pohjalta hypoteesi siitä, mihin suuntaan oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmä on kehittymässä (ks. Koli 2014, 37–38). Kouluille ominaisten kehitystä jarruttavien toimintamallien tunnistaminen tekee mahdolliseksi tukijärjestelmän kehittämisen toimivampaan suuntaan.

Tutkimuksen aineistona toimivat erään kaupungin peruskoulujen henkilökunnalta kerätyn sähköisen kyselyn avovastaukset. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostivat kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria ja kehittävä työntutkimus (ks. esim. Koistinen 2007), joiden pohjalta tehtiin laadullinen sisällönanalyysi. Tulokset asetettiin toimintajärjestelmän malliin (ks. esim. Engeström 2001), jonka avulla esitettiin tulkinta kehitystä jarruttavista ristiriidoista.

Luvussa 2 esitellään kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria ja kehittävän työntutkimuksen periaatteita. Luvussa 3 kuvaillaan oppimisen ja koulunkäynnin järjestelmänuudistuksen periaatteita, toteutusta ja tuloksia tutkimustiedon valossa sekä järjestelmänmuutosta yleisemmin opettajan ja yhteisön näkökulmasta. Tutkimuskysymykset ja tutkimustehtävä esitellään luvussa 4, jonka jälkeen luvussa 5 kuvaillaan tutkimuksen toteutusta ja aineiston analyysiä. Tutkimustulokset esitetään luvussa 6. Lopuksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja pohditaan sen käytettävyyttä luvussa 7.

2 Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria

Tämä tutkimus hyödyntää useita kulttuurihistorialliselle toiminnan teorialle ja kehittäväälle työntutkimukselle perustuvia teoreettisia työvälineitä ja käsitteitä. Niitä käsitellään tässä luvussa. Seuraavaksi esittelen työn analyysissä käytettävää toimintajärjestelmän mallia ja siihen kuuluvia osatekijöitä. Lisäksi tarkastelen työn ongelmakohtien paikantamiseen sekä kehittämiseen hyödynnettäviä häiriön ja ristiriidan käsitteitä. Lopuksi käsittelen kehittävän työntutkimuksen parista lähtöisin olevia tapoja näiden ongelmakohtien ratkaisuun ja työn kehittämiseen.

2.1 Toiminnan teorian käsitteitä ja peruseriaatteita

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimivat kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria ja sen suomalainen sovellus, kehittävä työntutkimus (ks. Engeström 2004, Koistinen 2007). Toiminnan teoria tutkii ihmisen toimintaa yhteisöllisenä, järjestäytyneenä, ympäröivän kulttuurin muokkaamana prosessina (Engeström 2004, 9). Siihen pohjautuvat toiminnan ja toimintajärjestelmän, muutoksen ja häiriön kaltaiset käsitteet, joita tässä tutkimuksessa hyödynnetään. Kehittävä työntutkimus puolestaan on uudempi suuntaus, jossa tutkimuskohdetta pyritään kehittämään analysoimalla sen aikaisempia kehitysvaiheita ja niiden vaikutusta nykytilanteeseen. Analyysin pohjalta laaditaan hypoteesi siitä, mihin suuntaan toimintaa on syytä kehittää. (Koistinen 2007, 25)

Toiminnan käsitteellä tarkoitetaan kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian yhteydessä kulttuurisesti ja historiallisesti välittyntä, kollektiivista ja tavoitteellista toimintaa. *Toimintajärjestelmä* puolestaan on teoreettinen malli, jonka avulla voidaan analysoida esimerkiksi työyhteisön toimintaa, sen osatekijöitä ja niiden välisiä suhteita. (Koistinen 2007, 27) Välittyneisyydellä viitataan kulttuurihistorialliselle toiminnan teorialle ominaiseen ajatukseen siitä, että toiminta ei ole yksilön sisäinen prosessi, vaan sidoksissa aikaan ja paikkaan. Toimintajärjestelmä hyödyntää ympäröivälle kulttuurille ominaisella tavalla historiallisten ajanjaksojen saatossa kehittyneitä työvälineitä. (Engeström 2004, 9–14) Toiminnan käsite on syytä erottaa yksittäisestä teosta. Teko on yksittäisen henkilön tai ryhmän pyrkimys saavuttaa selkeästi määriteltävissä oleva

tavoite, ja tapahtuu usein lyhyellä aikavälillä. Toiminta puolestaan on pitkäkestoinen, yhteisöllinen pyrkimys, johon kuuluu keskinäinen työnjako, yhteinen toimintaa ohjaava motiivi ja toiminnan päämäärä eli kohde. Kohde on selkeärajaista tavoitetta vaikeammin määriteltävissä, ja voi muuttaa muotoaan toiminnan aikana. (Engeström & Miettinen 1999, 4; Engeström 1999b, 381) Engeström (1993) määrittelee toiminnan kohteen niin sanotusti raaka-aineena tai ongelma-avaruuksena jota kohden toiminta suuntautuu (Engeström 1993, 67).

Muutos on osa kohteellista toimintaa. Kohteellinen toiminta muuttuu ajallisesti pitkäkestoisissa kehityssykleissä, joiden selkeää alku- tai loppukohtaa ei useinkaan voida määrittää. (Engeström 1999b, 381) Muutosta ajavat eteenpäin toiminnassa esiintyvät *häiriöt* ja *ristiriidat*, joilla tarkoitetaan toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa syntyviä, usein ongelmalliseksi koettuja tilanteita. Toistuvat häiriöt ja ristiriidat voivat aikaansaada kollektiivisia yrityksiä kehittää toimintaa, ja sen myötä laadullista muutosta. (ks. Engeström 2001, 137; Engeström 2004; Engeström 2014; Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle, 2001)

Yksin työn ongelmien havaitseminen ei vielä anna välineitä niiden ratkaisuun - Yksilötason ratkaisut yhteisön ongelmiin voivat johtaa uupumukseen ja muihin negatiivisiin seuraamuksiin (Koistinen 2007, 85). *Ekspansiivinen näkyväksi tekeminen* (Engeström, 1999a) on kollektiivinen prosessi, jossa työn häiriöt pyritään liittämään laajempaan kontekstiin ratkaisujen löytämiseksi. Työyhteisön toiminnasta kerätystä aineistosta etsitään häiriöitä, joita sitten analysoidaan yhdessä yhteisön jäsenten kanssa. Näiden pohjalta muodostetaan hypoteesi toiminnan kehitysristiriidoista ja *lähikehityksen vyöhykkeestä* eli toiminnan tulevan kehityksen suunnasta. Hypoteesin pohjalta kehitetään ja kokeillaan uudenlaisia työtapoja. (Engeström 1999a, 68)

2.2 Toimintajärjestelmä työn analyysivälineenä

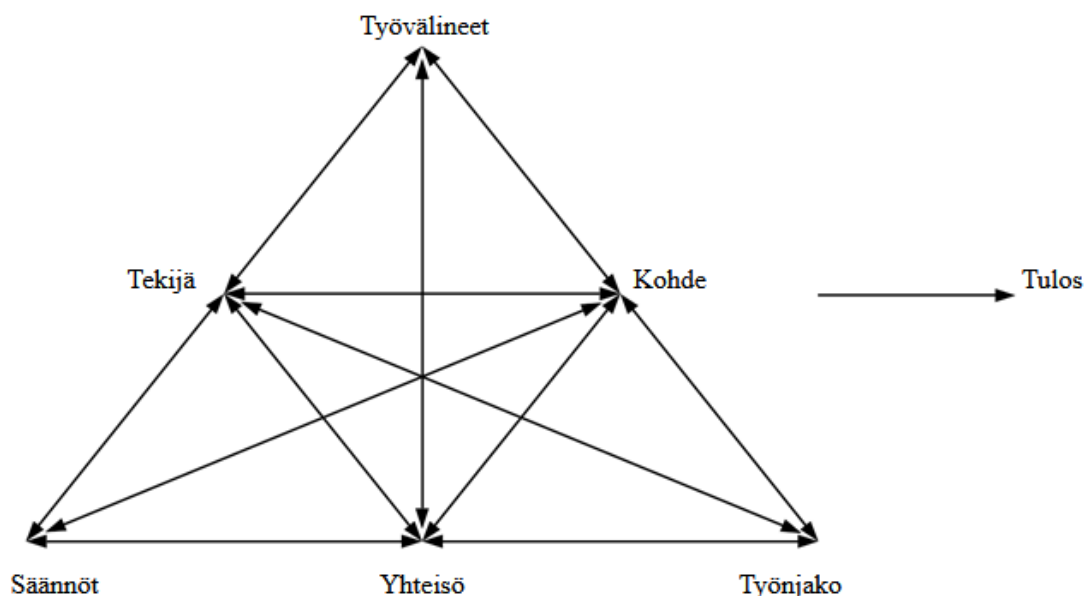
Toimintajärjestelmä on toiminnan teorian tutkimuksen kontekstissa ensisijainen analyysiyksikkö (Engeström 2001, 136). Toimintajärjestelmä on vakiintunut, tiettyyn kontekstiin kehittynyt toimintakäytäntö, johon on aikojen saatossa kehitetty toimintavälineet, vakiintuneet säännöt ja yhteisön sisäinen työnjako (Virkkunen ym. 2001, 19). Engeströmin mukaan toiminnan teorian yhteydessä kontekstia ja

toimintajärjestelmää voidaan pitää synonyymeina (Engeström 1993, 67).

Toimintajärjestelmän malliin kuuluu kuusi osatekijää: 1.) Kohde jota työnteolla pyritään muuttamaan 2.) Toimija joka tekee työtä ja jonka näkökulmasta toimintajärjestelmää tarkastellaan 3.) Työvälineet, jotka tekevät työnteon mahdolliseksi 4.) Yhteisö, joka koostuu saman kohteen jakavista toimijoista 5.) Työnjako, joka määrittää tehtävien jakautumisen yhteisössä sekä 6.) Säännöt, jotka määrittävät miten työtä tehdään. (Koistinen 2007, 27 — 28; Engeström 1995, 46) Tässä luvussa esittelen aluksi toimintajärjestelmän perusperiaatteita, jonka jälkeen käsittelen tarkemmin sen osatekijöitä.

Toimintajärjestelmässä vuorovaikuttavat useat äänet, näkökulmat ja intressit. Tätä moninäkökulmaisuutta kutsutaan *moniäänisyydeksi*. Itse toimintajärjestelmä muodostuu historiallisista kerrostumista, joiden kautta järjestelmän sisäiset käytännöt, säännöt ja työvälineet ovat muotoutuneet. Toimintajärjestelmässä jokaisella osallistujalla eli toimijalla on oman henkilökohtaisen historiansa muokkaama näkökulma. Näkökulmiin vaikuttaa myös järjestelmän sisäinen työnjako, joka asettaa osallistujat toisistaan eriäviin asemiin. Moniäänisyys moninkertaistuu, kun useat toimintajärjestelmät vuorovaikuttavat keskenään. (Engeström 2001, 136) Moniäänisyys voi saada aikaan pirstaloitumiseen johtavia ristiriitoja. Toisaalta näkökulmien moninaisuus on myös mahdollisuus uusia yhdistelmiä luovaan vuoropuheluun. (Engeström 1995, 48)

Toiminnan kohde on Virkkusen ja kumppaneiden (1999) mukaan toimintajärjestelmän tärkein osatekijä. Toiminnan kohde on se asia, johon toimijat pyrkivät toiminnallaan vaikuttamaan, ja siitä muotoutuu se hyödyllinen tulos, joka toiminnalla halutaan saada aikaan. (Virkkunen ym. 2001, 19) Koistinen (2007) kuvailee toimijan suhdetta toiminnan kohteeseen vuorovaikutussuhteeksi, jossa toimija työllään muokkaa kohdetta, joka vuorostaan vaikuttaa toimijaan. (Koistinen 2007, 28) Roth ja Lee (2007) esittävät Leontjevin (1978) näkemyksiä mukaillen, että toiminnan kohde on olemassa kahdella tasolla: Materiaalisella tasolla maailmassa, ja vision tai mielikuvan tasolla ihmisten mielissä. Nämä kaksi tasoa voivat poiketa toisistaan suurestikin ja olla jopa keskenään ristiriidassa. (Roth & Lee 2007, 18;25) Esimerkiksi opetustyössä kohteen välittömän, materiaalsen ulottuvuuden muodostavat opettajan päivittäin kohtaamat oppilaat. Vision ja mielikuvan tasolla kohde on olemassa yhteisön luomana, koulun opetuksen laajempänä yhteiskunnallisena merkityksenä ja tarkoituksena. (Koli 2014, 41)

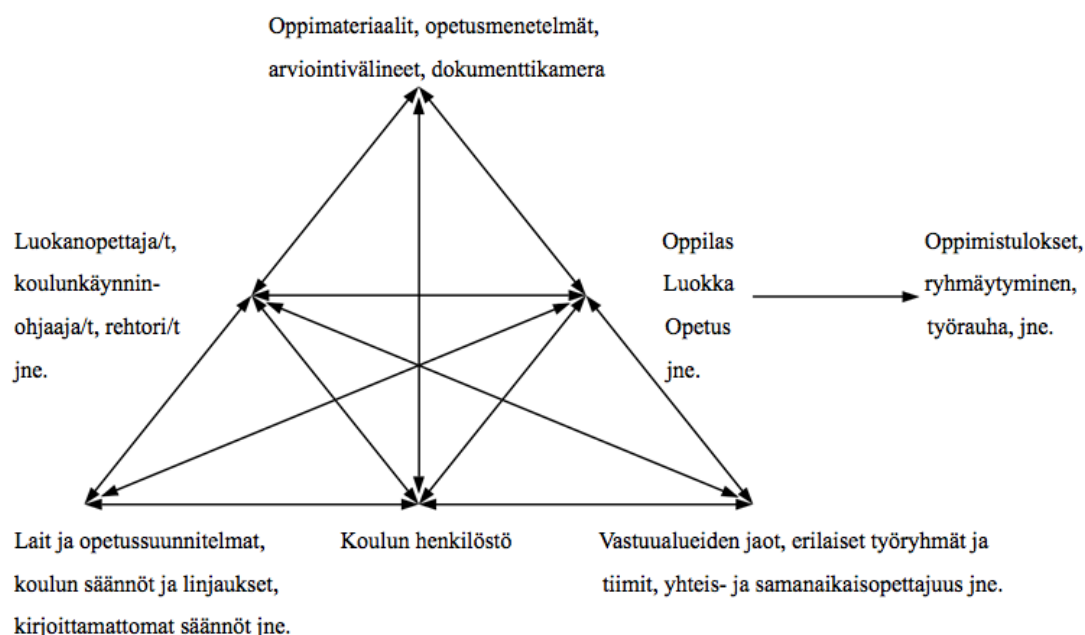


Kuva 1. Toimintajärjestelmän malli (Engeström 2001, 136).

Työvälineet ovat fyysisiä tai symbolisia, sisäisiä tai ulkoisia työvälineitä, joiden avulla toiminnan kohde muunnetaan tuloksiksi (Engeström 1993, 67). Koistisen (2007) mukaan työvälineet voivat olla esimerkiksi käsitteellisiä malleja, toimintaohjeita tai työvälineitä. Niillä kohdetta joko tutkitaan, arvioidaan ja opiskellaan, tai muutetaan halutun tuloksen saavuttamiseksi. (Koistinen 2007, 28) *Yhteisö* koostuu yksilöistä tai ryhmistä, jotka yleisellä tasolla jakavat saman toiminnan kohteen. *Työnjaolla* tarkoitetaan tehtävien, vallan, etujen ja statuksen jakautumista joko yhteisön jäsenten tai toimintajärjestelmän yhteisön ja sen ulkopuolisten tahojen kesken. *Säännöt* ovat toimintajärjestelmän sisäisiä tekoja ja kanssakäymisiä ohjaavia ja rajoittavia säädöksiä, käytäntöjä ja normeja, jotka voivat olla joko kirjoitettuja tai ääneen lausumattomia. Näitä voivat olla esimerkiksi lait, ohjeet, normit tai budjetti. (Engeström 1993, 67; Koistinen 2007, 28) Esimerkkejä mahdollisista toimintajärjestelmän osatekijöistä tähän tutkimukseen liittyvässä koulukontekstissa on nähtävissä kuvassa 2.

Toimintajärjestelmän muutos ei tapahdu tyhjiössä, vaan se on jatkuvassa vuorovaikutuksessa niin sanottujen naapuritoimintajärjestelmien kanssa. Engeströmin (2014) mukaan millä tahansa tarkastelun kohteena olevalla toimintajärjestelmällä on neljä naapurijärjestelmää. Ensinnäkin keskiössä olevan toimintajärjestelmän toiminnan

kohteesta syntyvät tulokset muodostavat oman toimintansa (object activity). Toisena naapurijärjestelmänä ovat työvälineitä tuottavat toimintajärjestelmät (instrument-producing activities), joista Engeström mainitsee esimerkkeinä taiteen ja tieteen. Koulukontekstissa työvälineitä tuottavia naapurijärjestelmiä voisivat olla esimerkiksi uusia opetus- tai arviointimenetelmiä kehittävät tutkimuslaitokset. Kolmantena ovat toimintajärjestelmän toimijoita tuottavat naapurijärjestelmät (subject-producing activities), kuten henkilöstön saama koulutus. Neljäntenä ovat hallinnon ja lainsäädännön kaltaiset, sääntöjä tuottavat naapurijärjestelmät (rule-producing activities). (Engeström 2014, 71–72)



Kuva 2. Esimerkkejä toimintajärjestelmän osatekijöistä koulukontekstissa.

2.3 Toiminnan häiriöt ja ristiriidat muutoksen ajajina

Ristiriidoiksi nimitetään jännitteitä, joita syntyy kun jokin toimintajärjestelmän osatekijä kehitty muista poikkeavaan tahtiin ja alkaa vetää toimintaa eri suuntaan.

Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian mukaan toiminta kehittyy näiden toiminnan rakenteellisten ristiriitojen synnyn ja ratkaisemisen kautta, sillä uudet toimintatavat ja käytännöt laaditaan ratkaisueina toiminnan aikaisempiin muotoihin liittyviin ristiriitoihin. (Engeström 2014, 13) Koulukontekstissa esimerkiksi oppilaiden muuttuvat tarpeet - siis toiminnan kohteen muutos - asettavat koulun toimintajärjestelmälle vaatimuksia uusien, toimivampien käytäntöjen kehittämiseen. Näitä voivat olla

vaikkapa uusien opetusmenetelmien kaltaisten työvälineiden käyttöönotto tai samanaikaisopetuksen kaltaisten työnjakojen hyödyntäminen.

Häiriö on yksittäinen, toimintajärjestelmän muutoksesta syntyvien ristiriitojen aikaansaama poikkeama, jota ei tutkita ristiriitojen tavoin historiallisesti kerrostuneina ja kehittyvinä ilmiöinä (Engeström 1995, 65–66). Toimintateorian viitekehyksessä häiriö on alunperin määritelty tahattomaksi poikkeamaksi työn normaalikulussa (ks. esim. Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle 2001, 20). Väitöskirjassaan opetustyöhön häiriöanalyysiä soveltanut Annarita Koli (2014) toteaa kuitenkin, että tällainen häiriön määritelmä sopii parhaiten työhön, jossa on selkeä tuotantoprosessi ja helposti määriteltävä normaalikulku. Ihmisten väliseen vuorovaikutukseen pohjautuvassa työssä häiriön käsite on sekä teollista työprosessia epäselvempi että vaikeammin tunnistettavissa. Näin ollen Koli onkin määritellyt häiriön määritelmän melko väljästi. Koli kirjoittaa tulkinneensa ilmiön häiriöksi silloin, kun ”- - opetustyön sujuva eteneminen näytti häiriintyvän ja tilanteesta aiheutui opettajille lisätyötä, tai kun opettajat tilanteista puhuessaan ilmaisivat niihin liittyvää harmitusta” (Koli 2014, 86). Samankaltaista häiriön määritelmää hyödynnetään myös tässä tutkimuksessa.

Ratkaisuja työyhteisön ongelmiin voidaan kehittää tutkimalla häiriöitä ja ristiriitoja. Engeström (1995) kirjoittaa, että häiriöitä tutkimalla on mahdollista saada tietoa toiminnan kehityssuunnasta, paljastaa sen kehitystarpeita sekä paikantaa ja tutkia toimintajärjestelmän sisäisiä ristiriitoja. (Engeström 1995, 136) Ristiriitojen analysointi ja ratkaisuihin pyrkiminen on oleellista, jotta toimintajärjestelmässä saadaan aikaan haluttua laadullista muutosta ja kehitystä (Helle 2010, 50). Tunnistamattomat ja ratkaisemattomat ristiriidat voivat näkyä työssä tehottomuutena ja laadun heikkenemisenä (Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle 2001, 20). Ristiriidoista kumpuavat, jatkuvat työn kulun häiriöt puolestaan voivat lisätä työn kuormitusta ja vaikuttaa negatiivisesti työhyvinvointiin (ks. esim. Mäkitalo 2005, 110).

2.3.1 Häiriöt koulun toimintajärjestelmässä

Häiriö on käsitteenä jossakin määrin subjektiivinen, sillä kaikki saman työyhteisön jäsenetkään eivät välttämättä pidä samoja ilmiöitä häiritsevinä. Näin ollen erilaisia häiriöitä työn kulussa voidaan ajatella olevan lähes loputon määrä. Launiksen ja Kolin (2005) kouluun sijoittuvassa tutkimuksessa häiriön määrittely osoittautui opettajille

vaikeaksi, ja yksi opettaja kuvaili työtä ”ainaisena häiriönä”. Tutkijat tulkitsivat tämän siten, ettei opettajan raporttoimia työn kulun häiriöitä varsinaisesti pidetty poikkeamina, vaan ne olivat muodostuneet normaaliksi osaksi työtä. Tutkimustuloksista kävi kuitenkin ilmi, että häiriöksi koettiin etenkin sellaiset ilmiöt, joista koitui opettajille lisätyötä. Näitä olivat esimerkiksi kasvatustyön lisääntyminen ja opetustyön ulkopuoliset työtehtävät. Häiriöt olivat lähes poikkeuksetta lähtöisin eri toimijoiden välisistä törmäyksistä, jotka aiheuttivat poikkeamia työpäivän suunniteltuun kulkuun. (Launis & Koli 2005, 14–17)

Kehittävässä työntutkimuksessa häiriön määrittelyn apuna käytetään työn normaalikulun määrittävää *käsikirjoituksen* käsitettä, joka Engeströmin (1995) mukaan tarkoittaa joko suunnitelman tai tradition mukaista, toistuvaa tai kertaluontoista, julkista tai ääneen lausumatonta kuvausta työn kulusta. Uudessa tai toimijalle epäselvässä tilanteessa käsikirjoitus voi olla epämääräinen ja altis häiriöille. (Engeström 1995, 65) Koulussa käsikirjoituksen voidaan ajatella olevan esimerkiksi toimijan subjektiivinen käsitys opetustyön normaalikulusta, yhdessä sovittu tai vaikkapa järjestelmätasolla saneltu työtapo tai käytäntö. Toimijoiden käsikirjoitukset voivat poiketa suurestikin toisistaan. Tämä oli havaittavissa myös Launin ja Kolin (2005) tutkimuksessa, jossa opetustyöhön liittyvät subjektiiviset käsikirjoitukset poikkesivat toisistaan sekä henkilöstön jäsenten kesken että henkilöstön ja hallinnon välillä. Häiriöiden tulkittiin kuvastavan työhön kohdistuvien vaatimusten muutosta, jota työyhteisön muut rakenteet eivät kuitenkaan vielä tukeneet. (Launis & Koli 2005, 17–18) Häiriöitä pidetäänkin merkinä työtoiminnan rakenteellisesta muutoksesta. Niiden avulla voidaan paikantaa toiminnan sisäisiä, muuten vaikeasti havaittavia ristiriitoja. (Virkkunen ym. 2001, 14)

2.3.2 Ristiriidat kertovat rakenteellisesta muutoksesta

Rakenteelliset ristiriidat eivät ole häiriöiden tapaan suoraan havaittavissa toiminnassa, vaan ne heijastuvat yksittäisten toimijoiden tekoihin ja kokemuksiin (Engeström & Sannino 2011; Sannino 2010). Ristiriitoja myös voidaan tutkia esimerkiksi työnkulun häiriöiden kautta (ks. esim. Koistinen 2007). Toimintajärjestelmän ristiriitojen hahmottamiseen hyödynnetään usein historiallis-rakenteellista analyysia, jossa organisaation nykytilannetta selitetään etsimällä siihen johtaneita historiallisia kehityskaaria ja rakenteellisia malleja (Engeström 1995, 64). Ristiriitojen ratkaisemisella viitataan toimintateorian yhteydessä uusien toimintatapojen

kehittämiseen ja käyttöönottoon. Tämä ei kuitenkaan ole kertaluontoinen tapahtuma, sillä kehittämistyön yhteydessä tehtävät muutokset saavat aikaan uusia häiriöitä ja edelleen ristiriidoiksi muodostuvia jännitteitä. Jotta ristiriitojen muutosta aikaansaava voima saataisiin hyötykäyttöön on työyhteisön toimintakulttuuria muutettava suuntaan, jossa työn ongelmakohtia säännöllisesti tarkastellaan ja tulkitaan suhteessa työyhteisön muutokseen. (Launis & Koli 2005, 363)

Koli (2014) ehdottaa, että toimintajärjestelmän muutoksesta syntyvät rakenteelliset ristiriidat realisoituvat eli tulevat toimijalle näkyväksi usein *motiiviristiriidan* kautta. Motiiviristiriidalla tarkoitetaan tilannetta, jossa toiminnan kohteeseen kohdistuu erisuuntaisia tai vastakkaisia vaatimuksia, jotka eivät ole sovittavissa yhteen toimijalle saatavilla olevin keinoin. Tällainen tilanne voi johtaa rakenteellisten ristiriitojen tunnistamiseen ja ratkaisuun pakottamalla toimijan hakemaan uudenlaisia ratkaisuja. Toisaalta toimija voi lamaantua mahdottomana tai umpikujana koetun tilanteen edessä. (Koli 2014, 45; 87) Motiiviristiriitoja voidaan siis pitää toimijan kokemana rakenteellisten ristiriitojen ilmentymänä.

Engeström (2014) on jaotellut toimintajärjestelmän rakenteelliset ristiriidat neljään tasoon. Niistä ensimmäinen, niin kutsuttu perustason ristiriita perustuu ajatukselle olemisen kaksinaisluonteesta, siis yksilön ja järjestelmän väliseen ristiriitaan: Ihmisen teot ovat samaan aikaan sekä itsenäisiä että järjestelmän toimintaan alistettuja. Tämä ristiriita nousee esille kaikessa yksilön ja yhteisön välisessä toiminnassa, eikä ole koskaan täysin ratkaistavissa (Engeström 2014, 66). Tutkiessaan opetustyössä esiintyviä ristiriitoja ja häiriöitä Launis ja Koli (2005) havaitsivat perusasteen ristiriitoja kaikissa työn toimintajärjestelmän osatekijöissä, esimerkiksi työvälineissä ja toimintatavoissa: Opettajat kokivat ristiriitaisena valinnan yksilökeskeisen oman opetuksen suunnittelun ja toteutuksen sekä yhteisen opetuksen kehittämistoiminnan välillä. (Launis & Koli 2005, 357–358) Toiminnan ristiriidan asteet Engeströmin (2014, 71–72) määritelmään pohjautuen on esitetty alla olevassa taulukossa 1.

Toisen asteen ristiriidat esiintyvät Engeströmin mukaan toimintajärjestelmän osatekijöiden välillä (ks. kuva 2). Kun jokin toimintajärjestelmän osatekijä muuttuu laadullisesti, järjestelmän toiset osat eivät välttämättä heti kykene sopeutumaan muutokseen, vaan toimivat edelleen vanhalla toimintatavalla. Tällaiset ristiriidat

ilmenevät usein työn häiriöinä, jotka voivat johtaa toiminnan kriisiytymiseen ja sen kautta laadulliseen muutokseen. (Engeström 1995, 62-63; Engeström 2014, 70)

Opetustyötä tutkiessaan Launis ja Koli (2005) tulkitsivat perusasteen ristiriitojen ratkaisuyritysten tuottaneen uusia toisen asteen ristiriitoja. Yhteistä opetustyön kehittämistoimintaa pyrittiin tutkimuskohteena olevassa koulussa tukemaan muuttamalla sääntöjä. Kaikki aikaisemmin kehittyneet työyhteisön rakenteet kuitenkin tukivat yksilötyöskentelyä, eikä varsinaista laadullista muutosta yhteisöllisempään suuntaan tapahtunut - päinvastoin muutosyritys kärjisti työn häiriöitä. (Launis & Koli 2005, 357–358)

Taulukko 1. Engeströmin (2014, 71) rakenteellisten ristiriitojen tasojaottelu.

Ristiriidan aste	Ristiriidan keskeiset piirteet	Sijainti toimintajärjestelmässä	Toimijan näkökulmasta
I	Toimintajärjestelmän osatekijöissä vaikuttavat arvojen väliset ristiriidat esimerkiksi käyttöarvon ja vaihtoarvon välillä	Kaikissa toimintajärjestelmän osatekijöissä	Toimijan tavoitteiden ja käytettävissä olevien voimavarojen tai resurssien välisenä epäsuhtana
II	Toimintajärjestelmän osatekijöissä tapahtuvan muutoksen eriaikaisuus	Toimintajärjestelmän osatekijöiden välillä	Työn vaatimukset muuttuvat nopeammin kuin muutokseen keretään sopeutua
III	Uuden toiminnan kohteen toimintajärjestelmään omaksumiseen liittyvät ongelmat	Hallitsevan toiminnan kohteen ja uuden toiminnan kohteen välillä	Esimerkiksi uusien työtapojen tai -välineiden käyttöönottoon liittyvät ongelmat
IV	Tarkastelun kohteena olevan toimintajärjestelmän ja naapuritoimintajärjestelmien muutoksen eriaikaisuus tai epäsuhta	Tarkastelun kohteena olevan toimintajärjestelmän ja sen naapuritoimintajärjestelmien välillä	Työvälineitä, sääntöjä, toimijoita ja toiminnan kohteita tuottavien naapurijärjestelmien toiminta ei vastaa tarkastelun kohteena olevan toimintajärjestelmän tarpeita, tai toisin päin

Kolmannen asteen ristiriita syntyy toisen asteen ristiriidan aiheuttamasta kriisiytymisestä. Toimintajärjestelmän kriisiytymistä aiheuttavaan muutokseen pyritään sopeutumaan tuomalla toimintajärjestelmään uusia työtapoja, jotka saattavat kuitenkin olla ristiriidassa aikaisempien toimintamallien kanssa. Tällöin aikaisemmin käytössä ollut työtapo ikään kuin ”kapinoi” uutta vastaan. (Engeström 1995, 62–63) Toisin sanoen kolmannen asteen ristiriita syntyy silloin, kun toimintajärjestelmän keskeinen toiminnan kohde pyritään korvaamaan uudella, jollakin tapaa edistyneemmällä toiminnan kohteella. Engeström käyttää tästä ristiriidasta työelämässä esimerkkinä johtoportaalta tulevia asetuksia ja säännöstöjä, jotka virallisesta toimeenpanosta huolimatta usein kohtaavat työyhteisön vastustusta (Engeström 2014, 72). Koulumaailmassa tätä ristiriitaa voi edustaa esimerkiksi koulun järjestelmätason muutokseen liittyvä opettajien muutosvastarinta (ks. esim. Sannino 2008, 2010).

Neljännän asteen ristiriita ilmenee toiminnan keskiössä olevan toimintajärjestelmän ja sen naapurijärjestelmien välillä. Kun kolmannen asteen ristiriidan aikaansaanut uusi käytäntö vakiintuu toimintajärjestelmässä, muuttuneet työtavat ja käytännöt kantautuvat myös ympäröiviin toimintajärjestelmiin. Tämä muutos aikaansaa toimintajärjestelmän ja sen naapureiden välistä kitkaa ja voi kohdata vastustusta (Engeström 2014, 71–72). Koulutyön läpikäydessä suuria muutoksia on myös esimerkiksi opettajainkoulutuksen ja opetusmenetelmien muututtava työn vaatimuksia vastaavaksi.

2.3.3 Opettajuus ja opettajan työ toimintateoreettisen tutkimuksen kohteena

Kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria ja kehittävä työntutkimus tarjoavat monenlaisia mahdollisuuksia koulutyön, opettajan ammatin ja koulujärjestelmän tutkimukseen ja kehittämiseen. Toimintateoreettiselle ja kehittäväälle työntutkimukselle yhteinen piirre on pyrkimys tutkimuksen kohteena olevan toiminnan muutokseen ja mahdollisen tulevan kehityksen ennustamiseen. (Foot 2014, 28–29; Koistinen 2007, 29–30) Toimintateoreettiselle tutkimukselle perustuvat, toimintajärjestelmän kaltaiset mallit toimivat analyysivälineinä myös kehittävässä työntutkimuksessa. Koistisen (2007, 29) mukaan kehittävä työntutkimus on usein osallistavaa: Toimintaa kehitetään tutkijoiden ja työyhteisön jäsenten välisenä yhteistyönä muutoslaboratorion (ks. Virkkunen,

Engeström, Pihlaja & Helle 2001) kaltaisia työskentelymalleja hyödyntäen. (Koistinen 2007, 29)

Toimintateoreettista tutkimusta on tehty opetusmenetelmien kehittämisen ja pedagogisten innovaatioiden näkökulmasta. Toiminnan teorian periaatteita soveltamalla on pyritty kehittämään esimerkiksi virtuaalisia oppimisympäristöjä (Jonassen & Rohrer-Murphy 1999; Russell & Schneiderheinze 2005), tiedeaineiden opetusta (Roth & Lee 2004) sekä oppimis- ja informaatioteknologian käyttöä (Murphy & Rodriguez-Manzanas 2008a; Murphy & Rodriguez-Manzanas 2008b ; Demiraslan & Usluel 2008). Pedagogisten innovaatioiden lisäksi toiminnan teorian näkökulmasta kiinnostavaa on myös niiden implementaatio. Nocon (2008) ja Sannino (2008) ovat analysoineet koulua työympäristönä ja niitä ominaispiirteitä, jotka vaikeuttavat pedagogisten innovaatioiden vakiinnuttamista käyttöön. Opetustyöhön liittyvä toimintateoreettinen tutkimus ulottuu väistämättä myös viereisiin toimintajärjestelmiin (ks. Engeström 2004, 136). Toimijoita tuottavassa järjestelmässä eli opettajankoulutuksessa tapahtuvaan oppimiseen ja ammatti-identiteetin kehitykseen liittyvää tutkimusta ovat tehneet esimerkiksi Ball (2000), Grossman, Smagorinsky ja Valencia (1999), Yamagata-Lynch ja Haudenschild (2009) sekä Kramer (2018).

Opettajien asennemaailma on ollut toimintateoreettisen tutkimuksen tarkastelun kohteena. Pearson (2009) on tutkinut opettajaopiskelijoiden erityisoppilaisiin ja vammaisuuteen liittyviä asenteita sekä niiden rakentumisen tapoja (Pearson 2009, 559). Savolainen, Nel ja Malinen (2013) ovat soveltaneet historiallista analyysia suomalaisten ja eteläafrikkalaisten opettajien inkluusiota koskevien asenteiden tarkasteluun (Savolainen ym. 2013, 314–315). Suomessa tutkimusta opettajien asenteista inkluusioon ja erityisoppilaisiin ovat tehneet Paju, Kajamaa, Pirttimaa ja Kontu (2018), jotka ovat analysoineet opettajien puheessa esiintyviä, aiheeseen liittyviä ristiriitoja (Paju ym. 2018, 18–19).

3 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos

Vuonna 2011 voimaan astunut oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmä muutti suomalaisten koulujen arkea monin tavoin. Tässä luvussa esittelen lyhyesti järjestelmänmuutoksen taustoja ja toimintamallia. Sen jälkeen tarkastelen tukijärjestelmän muutoksen toteutumista opettajilla ja rehtoreilla teetettyjen kyselytulosten kautta. Lopuksi käsittelen opettajan roolia yksilönä ja yhteisön jäsenenä koulun järjestelmänmuutoksessa.

3.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän taustat

Eräs oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmämuutoksen syntyyn vaikuttaneista tekijöistä oli Suomen sitoutuminen Salamancan sopimuksen kaltaisiin koulutuksen tasa-arvoa edistäviin sopimuksiin (Hakala & Leivo 2015, 9–10). Salamancan julistuksen myötä levisi ensimmäistä kertaa laajempaan käyttöön inklusion käsite. Inklusion ajatuksena on painopisteen siirtyminen yksilöön kohdistuvista vaatimuksista yhteisöön kohdistuviin vaatimuksiin sekä vamma- ja ongelmakeskeisyydestä vahvuusaluekeskeisyyteen (UNESCO 1994, 11–14). Inklusiivisen koulun tavoitteena on vastata yksilöllisesti kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Integraation käsitteellä puolestaan viitataan yleensä erityisoppilaiden sijoittamiseen perusopetukseen ilman inklusioon liittyvää ideologista perustaa (Vislie 2003, 21). Suomalainen tukijärjestelmän muutos ei merkinnyt suoraa sitoutumista inklusioideologiaan. Pikemminkin se on tulkittu opetusta inklusiivisempaan suuntaan kehittävän prosessin vaiheeksi. (Hakala & Leivo 2015, 12; Paju ym. 2018, 12)

Eityisopetuksen piirissä opiskelevien oppilaiden määrä jopa kaksinkertaistui 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen aikana, nousten noin neljästä prosentista hieman yli kahdeksaan prosenttiin kaikista perusopetuksen oppilaista (SVT 2019).

Erityisoppilaiden määrän vuosikymmeniä kestänyttä kasvua on selitetty muun muassa tilastoinnin ja erityistarpeiden luokittelujen muutoksilla (esim. Lintuvuori, Hautamäki & Jahnukainen 2017, 10–13; Hakala & Leivo 2015, 17). Erityisen tuen tarpeen määrittelyssä haluttiin myös painottaa pedagogista asiantuntijuutta lääketieteellisten diagnoosien sijaan. Tukijärjestelmän muutosta valmisteltiin 2000-luvun alkupuoliskolla erilaisilla kehittämishankkeilla, kunnes vuonna 2009 julkaistiin hallituksen esitys

eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta. (Ahtiainen 2015, 28–29; HE 109/2009) Siinä yleisopetuksen varhaisten tukitoimien riittävää tarjontaa esitettiin keinoksi erityisopetuksen määrällisen kasvun vähentämiseen. Esityksessä linjattiin erityisen tuen järjestelmän laajamittainen muutos, jonka tavoitteena oli turvata oppilaiden yhdenvertainen kohtelu tekemällä oppilaan tuen tarpeesta ensisijainen tuen järjestämisen peruste.

3.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän toimintamalli

Vuonna 2011 suomalaisissa peruskouluissa alettiin toteuttaa koko maan laajuista tukijärjestelmän muutosta, jossa erityisopetus-nimikkeestä siirryttiin käyttämään nimitystä koulunkäynnin ja oppimisen tuki. Tukijärjestelmä muuttui rakenteellisesti niin, että erityisopetukseen ottamisen sijaan tuen tasoja on kolme: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010; Opetushallitus 2014, 61)

Yleisen tuen aloittamiseen ei tarvita erillisiä tutkimuksia tai päätöksiä, vaan se aloitetaan heti oppilaan tuen tarpeen ilmetessä. Sillä tarkoitetaan yleensä yksittäisiä ohjaus- ja tukitoimia sekä pedagogisia ratkaisuja, jotka toteutetaan yleisopetuksen yhteydessä. Mikäli oppilaan tuen tarve osoittautuu suuremmaksi, aloitetaan tehostettu tuki. Se on yleistä tukea säännöllisempää, ja voi käsittää useita samanaikaisia tukimuotoja. Tehostettu tuki aloitetaan opettajan tekemän pedagogisen arvion perusteella, ja siihen kuuluvat toimenpiteet kirjataan oppimissuunnitelmaan. Tehostetun tuen suunnitteluun kuuluu olennaisesti yhteistyö sekä oppilaan että tämän huoltajan kanssa. Sekä yleiseen että tehostettuun tukeen kuuluvat kaikki käytettävissä olevat tukimuodot kokoaikaista erityisopetusta ja oppimäärien yksilöllistämistä lukuun ottamatta. Erityinen tuki aloitetaan opetuksen järjestäjän laatiman pedagogisen selvityksen ja sen pohjalta tehdyn virallisen erityisen tuen päätöksen perusteella tilanteissa, joissa oppilaan kehitys- tai oppimistavoitteiden saavuttamiseksi vaaditaan kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista tukea. Erityisen tuen päätökseen sisältyvät muun muassa oppimäärien mahdollista yksilöllistämistä ja oppilaan pääsääntöistä opetusryhmää koskevat järjestelyt. Erityisopetusta annetaan oppilaalle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämisen suunnitelman mukaisesti. (Opetushallitus 2014, 62–68)

Tukijärjestelmän muutosta edeltävässä hallituksen esityksessä (HE 109/2009) linjattiin, että muutoksen tavoitteena oli taata oppilaiden oikeus varhaiseen ja joustavaan koulunkäynnin tukeen opetuksen yhteydessä sekä tehdä tuen tarjoamisesta aikaisempaa suunnitelmallisempaa. Eräänä keinona tähän esitettiin osa-aikaisen erityisopetuksen siirtämistä erityisen tuen muodosta yleisen tuen välineeksi. (HE 109/2009, 16–20)

Tehostetun tuen ajateltiin vähentävän virallisten erityisen tuen päätösten määrää (Ahtiainen ym. 2012, 25). Lainmuutoksen yhteydessä tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus määriteltiin kuuluvaksi kaikille kolmelle tuen tasolle (L 642/2010, 16§; Opetushallitus 2014, 63–65). Erityisen tuen päätöstä varten aikaisemmin vaaditusta lääketieteellisestä diagnoosista siirryttiin koulun henkilöstön pedagogista asiantuntemusta painottavaan pedagogiseen arvioon ja pedagogiseen selvitykseen tietoisena askeleena pois lääketiede- ja vammakeskeisyydestä. (Opetushallitus 2014, 61; HE 109/2009, 12–13)

Joustavuutta painottava oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä vaati toteutuakseen uudenlaisia opetusmenetelmiä. Erityisopetuksen strategia (2007) ehdottaa käytännön opetusjärjestelyiksi opetuksen eriyttämisen, samanaikaisopetuksen, erilaisten ryhmittelyjen ja tukiopetuksen kaltaisia joustavia järjestelyjä. (Opetusministeriö 2007:47, 23;56) Eriyttämisellä tarkoitetaan opetuksen yksilöllisyyden asteen lisäämistä resurssien rajoissa (Ahtiainen ym. 2012, 58). Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) nimeää eriyttämisen opetuksen pedagogiseksi lähtökohdaksi. Eriyttämisen katsotaan myös mahdollistavan oppilaan opiskelua koskevia autonomian kokemuksia, kun oppilas voi itse valita itselleen sopivan etenemistahdin ja toimintatavan (Opetushallitus 2014, 30). Joustavilla ryhmittelyillä tarkoitetaan oppilaiden jatkuvaa uudelleenryhmittelyä heidän arvioitujen oppimistarpeidensa mukaan (Ahtiainen ym. 2012, 59).

Samanaikaisopettajuus on opetusmenetelmä, jossa ainakin kaksi opettajaa jakavat vastuun luokkahuoneessa tapahtuvasta oppimisesta. Samanaikaisopettajuus mahdollistaa erilaiset vastuun- ja työnjaot opettajien kesken, ja voi tehostaa niin oppilaiden kuin opettajienkin oppimista (Roth, Tobin, Zimmermann, Bryant & Davis 2002, 256). Joustava ryhmittely ja samanaikaisopettajuus ovat pedagogisia ratkaisuja, joita voidaan käyttää esimerkiksi tukiopetuksen ja eriyttämisen keinona (Opetushallitus 2014, 36). Ahtiaisen ja kumppaneiden mukaan kaikki edellä mainitut kolmitasoisien tuen keinot ovat tapoja vastata oppilaan tarpeisiin aikaisempaa yksilöllisemmin (Ahtiainen ym. 2012, 58).

Inklusioperiaate nimetään perusopetuksen kehitystyötä ohjaavaksi tekijäksi vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 15;18).

Opetussuunnitelman linjaamassa perusopetuksen arvoperustassa on nähtävissä esimerkiksi Haugin (2010, 207) listaamia inklusion pääperiaatteita: osallisuus ja kuulluksi tuleminen, yhteiskunnan täysipainoiseksi jäseneksi kasvaminen sekä yhteisöllisyyden ja vaikuttamisen kokemukset (Opetushallitus 2014, 35;158). Hakala ja Leivo (2015) huomioivat, että opetussuunnitelma käsittelee inklusiota enimmäkseen ideologian tasolla eikä velvoita esimerkiksi inklusiiviseen pedagogiikkaan, jolloin sekä konkreettiset keinot inklusion toteuttamiseksi että toimintatavat jäävät opetuksen järjestäjän vastuulle (Hakala & Leivo 2015, 12). Seuraavassa alaluvussa tarkastelen oppimisen ja koulunkäynnin tuen tavoitteiden ja inklusion periaatteiden toteutumista järjestelmämuutoksen jälkeisenä aikana.

3.3 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutuminen opettaja- ja rehtorikyselyiden valossa

Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminta julkaisi vuonna 2018 laajan selvityksen tasa-arvon toteutumisesta oppimisen tuen järjestelmässä. Tuen tarjonnassa esiintyi alueellisia eroja, joiden katsottiin heijastuvan myös tuensaajien oppimistuloksiin. (Vainikainen ym. 2018, 74;93) Opettajien ammattijärjestö OAJ:n laatiman oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisen selvityksen mukaan koulujen resurssit vaikuttavat olevan suorassa yhteydessä tuen toimivuuteen. Resursseilla tarkoitetaan oppilaiden saaman tuen määrää, ja sitä raha- ja opettajamäärää joka tuen antamiseen on käytettävissä. Kyselyn vastaajista vain kolme prosenttia koki resurssit riittäviksi tuen tarjoamiseen. Tuen tarjoamisen mahdollisuuksissa esiintyi myös suurta koulukohtaista vaihtelua. (OAJ selvitys 2017, 10)

Valtioneuvoston raporttiin liittyvän tuen toteutuspaikkajärjestelyjä koskevissa kyselyvastauksissa ilmeni, että sekä tehostetun että erityisen tuen oppilaita opiskeli yleisopetuksen parissa ilman avustavia tukitoimia. Suurilta osin tämä selittyi sillä, ettei tukitoimia koettu tarpeellisiksi esimerkiksi taito- ja taideaineissa. Tehostetun tuen avovastauksissa noin kolmasosassa ja erityisen tuen avovastauksissa noin neljäsosassa prosentissa kuitenkin tuotiin esille, että oppilaat opiskelivat ilman

tukitoimia nimenomaan resurssien puutteen vuoksi. (Vainikainen ym. 2018, 115)

Pulkkisen ja Jahnukaisen (2015) kyselytuloksissa ilmeni tyytymättömyyttä saatavilla oleviin resursseihin etenkin osa-aikaisen erityisopetuksen järjestämisen suhteen (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 100–104). OAJ:n selvityksen mukaan juuri osa-aikaisen erityisopetuksen resursointi näyttikin olevan suurimpia oppimisen ja koulunkäynnin tuen toimintaperiaatetta vaarantavia tekijöitä: Tehostetun tuen aloittaminen lisäsi osa-aikaisen erityisopetuksen määrää vain neljälläkymmenelläkuudella prosentilla oppilaista, ja joka kolmas tehostettua tukea saava oppilas sai osa-aikaista erityisopetusta joko satunnaisesti tai jäi siitä kokonaan paitsi. Resursoinnin puutteiden koettiin estävän myös erityistä tukea saaville oppilaille tehtyjen henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien mukaisen erityisopetuksen toteutumista. Koska oppilaiden tuen tarvetta ei yleensä ole huomioitu myöskään opetusryhmän koossa, oppilaat ovat jääneet ilman pienemmän ryhmäkoon ja yksilöllisemmän opetuksen tuomaa tukea. (OAJ selvitys 2017, 10;24–25)

Pulkkisen ja Jahnukaisen (2015) kyselyssä suurimmaksi esteeksi erityisen tuen oppilaiden opetuksen järjestämiselle yleisopetuksen ryhmissä arvioitiin opetusryhmien suuret koot (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 100–104). Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2012 julkaisemien Perusopetuksen laatuksikriteerien linjauksen mukaan opetusryhmien suositeltava enimmäiskoko on 20–25 oppilasta, ja ryhmäkoko tulisi pienentää ryhmän erityisen tuen tarpeiden sekä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten oppilaiden lukumäärän mukaan (OKJ 2012:29, 43). Sekä valtioneuvoston raportin (2018) että Pulkkisen ja Jahnukaisen (2015) tutkimustuloksista kävi ilmi, että tehostettua tukea saavia oppilaita ryhmitellään joissakin kouluissa yleisopetuksen ryhmien sijaan pienryhmiin. Valtioneuvoston raportin kirjoittajien mukaan tämä voi kertoa pyrkimyksestä vastata oppilaiden henkilökohtaisiin tarpeisiin yksilöllisesti. Kirjoittajat eivät kuitenkaan pidä pienryhmien perustamista tehostettua tukea saaville oppilaille lain hengen mukaisena. (Vainikainen ym. 2018, 85; Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 100–104)

Inklusioperiaatteeseen liittyvä vamma- ja ongelmakeskeisestä ajattelutavasta pois siirtyminen (esim. UNESCO 1994, 14–15) sai tukea myös kunnilta oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmämuutosta edeltäneiden kehityshankkeiden yhteydessä. Vuonna 2007 erityisopetuksen seudullisten palvelujen kehittämisen hankkeeseen

(ALPO) liittyvässä kyselyssä ilmeni, että hankkeeseen osallistuvissa kunnissa koettiin ongelmalliseksi erityisopetukseen siirtämiseen tarvittava koulun ulkopuolisen ammattilaisen diagnoosi tai tutkimus. Diagnoosien pohjalta tehtyjen erityisopetuksen päätösten koettiin jättävän ulkopuolelle paljon tuen tarvitsijoita, eikä koulussa tapahtuvan erityisopetuksen suunnittelua lääketieteellisestä näkökulmasta nähty järkevänä. (HE 109/2009, 12) Valtioneuvoston raportin (2018) tulokset kuitenkin osoittivat, että psykologin ja lääkärin tekemät tutkimukset ja testaukset ovat lisääntyneet huomattavasti vuosien 2012 ja 2018 välillä jopa yleisen tuen tasolla. Raportin kirjoittajat tulkitsevat tämän viittaavan jonkinasteiseen psykomedikaalisen mallin paluuseen. (Vainikainen ym. 2018, 110;119) Toisaalta Pulkkinen ja Jahnukaisen (2015) laatiman rehtori- ja viranomaiskyselyn tuloksissa korostuu pedagogisen asiantuntijuuden merkittävä asema tehostettua ja erityistä tukea koskevissa päätöksissä. (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 100–104)

Sekä inklusioperiaatteen (esim. Haug 2010, 207) että Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014, 15) arvopohjan tärkeitä osatekijöitä ovat oppilaan osallisuuden kokemukset. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014) oppimisen ja koulunkäynnin tuen toimeenpanoa koskevassa raportissa esitetään Thunebergin (2013) aikaisempi tutkimustulos, jonka mukaan oppilaan omaa arviota hyödynnetään tuen tarpeen tunnistamisessa suhteellisen vähän. Raportin kirjoittajat liittävät tuloksen Suomessa vallitsevaan, vammaisten lasten ja nuorten osallisuuden sivuuttavaan asennoitumistapaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2, 34) Valtioneuvoston raporttiin (2018) kuuluvan rehtorikyselyn tulosten mukaan oppilaan osallisuus tuen tarpeen arvioinnissa ja oman tukensa suunnittelussa on parantunut hieman sitten vuonna 2012 toteutetun vastaavan kyselyn. Molemmilla kerroilla noin 20–25 prosenttia vastaajista arvioi, etteivät oppilaat pääse lainkaan osallistumaan oman tukensa suunnitteluun. Molempien kyselyiden vastaukset osoittivat myös alueellista vaihtelua: Suomen kymmenessä suurimmassa kunnassa osallisuus toteutui muita kuntia paremmin. Yhteistyö vanhempien kanssa toteutui lähes poikkeuksetta kaikissa kouluissa. (Vainikainen ym. 2018, 112)

Valtioneuvoston selvityksessä tuen tarjoamiseen käytettyjen keinojen katsottiin monipuolistuneen vuosien 2012 ja 2018 välisenä aikana, ja eriyttämisen ja tukiovetuksen kaltaiset keinot olivat käytössä lähes kaikissa kouluissa kaikilla tuen

tasoilla (Vainikainen ym. 2018, 119). Saloviidan (2018b) laatimassa, suomalaisten opettajien inklusiivisten opetusstrategioiden käyttöä koskevassa kyselyssä kävi ilmi, että eriyttäminen oli keinoista yleisin, kun taas samanaikaisopettajuuden ja ryhmätöiden säännöllinen hyödyntäminen oli harvinaisempaa (Saloviita 2018b, 570). Myös OAJ:n selvityksen mukaan samanaikaisopettajuuden määrä lisääntyi vain joka neljännessä koulussa (OAJ selvitys 2017, 13).

Edellä esiteltyjen tutkimustulosten perusteella voidaan todeta oppimisen ja koulunkäynnin tuen tavoitteiden toteutuneen opettajien ja rehtoreiden näkökulmasta vaihtelevasti. Koulutuksen tasa-arvon toteutumisessa on alueellisia eroja (Vainikainen ym. 2018) ja tuen tarjonnan mahdollisuudet vaihtelevat kouluittain (OAJ selvitys 2017, 10). Käytännön tasolla koulut joissa kaikki oppilaat opiskelevat samoissa ryhmissä ovat edelleen suhteellisen harvinaisia (Hakala & Leivo 2015, 10).

3.4 Opettajat koulun järjestelmänmuutoksessa

Koulun kehittäminen järjestelmätasolla on monimutkainen ja vaikea prosessi, jossa pysyvää muutosta koulun käytännöissä etenkin opetukseen liittyen on vaikea saavuttaa. (ks. Fullan 1993, 18; Fullan 2003, 3; Sugrue 2008). Yksilötasolla muutokseen sitoutumista voivat vaikeuttaa esimerkiksi opettajan identiteettiin, uskomuksiin ja jaksamiseen liittyvät tekijät. Yhteisön käytettävissä olevat resurssit, toimintatavat ja työajan sekä -tilojen järjestämistavat vaikuttavat siihen, asettuvatko uudet toimintatavat osaksi yhteisön arkea (ks. Stoll 2010). Tässä alaluvussa tarkastelen muutosta ensin yksilön ja sitten yhteisön kannalta.

Koulujen kehittämisprosesseja on kritisoitu muun muassa nopeiden tulosten tavoittelusta sekä opettajien arvojen, tunteiden ja ammatti-identiteetin sivuuttamisesta (Hargreaves 2004, Fullan & Hargreaves 1992, 22–23; van Veen, Sleegers & van de Ven 2005, 932). Hargreavesin (2004, 2005) tutkimuksissa kävi ilmi, että opettajat kokivat etenkin suuren mittakaavan lainsäädännölliset muutokset työoloja huonontavana niihin liittyvän muospaineen ja tuen puutteen vuoksi. Osalla opettajista esiintyi jatkuvaan työnkuvan muutokseen liittyvää väsymystä ja kyynistymistä (repetitive change syndrome), joka vähensi halukkuutta sitoutua minkäänlaisiin muutosyrityksiin. (Hargreaves 2004, 304–306; Hargreaves 2005, 982) Työn muutokseen liittyvä

toiminnan kohteen monimutkaistuminen ja pirstoutuminen voi mutkistaa henkilökohtaista suhdetta työhön aina kriisiytymiseen saakka (Engeström 1990, 108).

Opettajan katsotaan olevan koulun muutoksen käytännön toteuttajana avainasemassa sen toteutumisen kannalta (ks. esim. Van Veen ym. 2005). Opettajien suhtautuminen järjestelmämuutokseen vaikuttaa riippuvan siitä, kokevatko he muutoksen olevan ristiriidassa oman ammatti-identiteettinsä tai oppilaidensa tarpeiden kanssa (Van Veen ym. 2005, 931; Schmidt & Datnow 2005, 950; Hargreaves 2005, 304). Voidaankin ajatella, että muutokseen sitoutuminen saattaa riippua opettajan henkilökohtaisista, työhön liittyvistä uskomuksista. Sahlberg (1997) kirjoittaa, että Nesporin (1987) mukaan uskomukset muotoutuvat usein omien kokemusten pohjalta ja voivat näkyä esimerkiksi oppilaisiin kohdistuvina ennako-oletuksina. Uskomukset voivat olla vahvoja ja kestäviä riippumatta siitä, onko niillä objektiivista totuuspohjaa. (Sahlberg 1997, 139–140) Tämä voi osoittautua haastavaksi etenkin inklusion kaltaiselle, monimutkaiselle ja -tulkintaiselle ilmiölle (ks. esim. Ainscow & Cesar 2006) perustuvan reformin yhteydessä. Esimerkiksi erityisen tuen tasolla olevien oppilaiden opiskelu perusopetuksen ryhmissä voidaan kokea aikaisemmille kokemuksille perustuen oppilaiden ja opettajan edun vastaisena.

Opettajien suhtautuminen inklusioon ja erityisoppilaisiin on laajalti tutkittu aihe (ks. esim. De Boer, Pijl & Minnaert 2011). Opettajien itsepystyvyyden - siis uskon omaan kykyynsä ja taitoihinsa esimerkiksi erityisoppilaiden kanssa toimimiseen - on havaittu olevan jossakin määrin liitoksissa erityisoppilaita koskeviin asenteisiin (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen 2012, 65; Saloviita 2018a, 278; Cardona & Chiner 2012, 18). Suomalaisten opettajien itsepystyvyys näyttää olevan liitoksissa koulutukseen. Ammattikuntien välinen vertailu osoitti, että erityisopettajan koulutuksen saaneet opettajat suhtautuivat luottavaisemmin omiin kykyihinsä opettaa myös erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita. Erityisopettajien suhtautuminen inklusioon on myös todettu huomattavasti luokanopettajia ja aineenopettajia myönteisemmäksi. Mahdolliseksi syyksi molempiin on ehdotettu esimerkiksi koulutuksen painotuseroja ja niiden antamia eriäviä valmiuksia erityisoppilaiden tukemiseen. (Paju, Rätty, Pirttimaa & Kontu 2016, 811; Saloviita 2018a, 278). Saloviita (2009) kuitenkin ehdottaa, etteivät kyseessä välttämättä ole niinkään koulutusten sisällölliset erot kuin ylipäättänsä niiden erottaminen toisistaan: Yhden ammattiryhmän nimeäminen erityispedagogiikan

asiantuntijoiksi on voinut vähentää muiden opettajaryhmien käsitystä omasta erityispedagogisesta osaamisestaan. (Saloviita 2009, 360)

Opetukseen saatavilla olevien resurssien puute on tutkimuskirjallisuudessa toistuva teema (Saloviita 2018a, 272). Etenkin inklusiivisesta koulusta puhuttaessa opettajien ja opettajaopiskelijoiden huoli resurssien riittävydestä on ilmeinen (Lakkala 2008, 117; Cardona & Chiner 2012, 18–19; Paju ym. 2018, 17). Resurssipulaan liittyvässä keskustelussa käsitteen määrittely on kuitenkin usein hajanainen. Tämän lisäksi tarvittavien resurssien absoluuttista määrää on vaikea arvioida, sillä tarpeessa voi esiintyä koulu- ja opettajakohtaista vaihtelua. (Saloviita & Schaffus 2016, 468). On epäilty, että resurssipulaa käytetään muutosvastaisuuden oikeuttamisen välineenä sekä koulun (Ahtiainen 2015, 40) että opettajan (Saloviita 2018a, 271) toimesta. Saloviita (2018a) huomauttaa myös, ettei mikään määrä resursseja, ohjausta ja tietoa auta tuen järjestämisessä, mikäli opettajan asenne oppilasta tai oppilaita kohtaan on kielteinen (Saloviita 2018a, 271–272). Opettajien muutosvastarintaa tutkinut Sannino (2010) esittääkin, että resurssien kaltaisia, oman vaikutusvallan ulkopuolisia tekijöitä voidaan käyttää omien sisäisten konfliktien ja ristiriitojen selittämiseen (Sannino 2010, 843–844). Pelkät resurssit eivät riitä muuttamaan oppilaille tarjottavaa tukea, vaan koululla on oltava yhteinen näkemys niiden kohdentamisesta (Paju ym. 2018, 19). Tähän yhteiseen visioon tai sen puutteeseen vaikuttavat koulun sisäiset rakenteet ja toimintakulttuuri, joita käsittelen seuraavissa kappaleissa.

Opetushallitus (2014, 26) määrittelee toimintakulttuurin yhteisölle ominaiseksi, historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuvaksi toimintatavaksi. Sen muodostavat seuraavat tekijät: 1.) Tapa, jolla yhteisössä tulkitaan työtä ohjaavat normit ja toiminnan tavoitteet. 2.) Johtamisen ja työn organisoinnin, suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin tavat. 3.) Yhteisön osaaminen ja kehittäminen. 4.) Pedagogiikka ja ammatillisuus. 5.) Vuorovaikutus, ilmapiiri, arkikäytännöt ja oppimisypäristöt. (Opetushallitus 2014, 26) Ahtiaisen (2015) mukaan suomalaisen tukijärjestelmän muutos vaatii kouluilta sitoutumista uudenlaisiin työnjakoihin, yhteistyön muotoihin sekä erilaisiin arviointiin ja kirjaamiseen liittyviin käytäntöihin (Ahtiainen 2015, 36). Fullanin (1993) mukaan opettajien eristyneisyys vaikeuttaa kehittämistä rajoittamalla ideoiden levittämistä ja ratkaisuiden löytämistä. Lisäksi se ylläpitää oppilaisiin, kollegoihin ja itseen liittyviä kielteisiä näkemyksiä. (Fullan 1993, 43)

Yhteistyön mahdollistaminen vaatii koulun rakenteilta joustavuutta. Rakenteilla viitataan tässä tutkimuksessa työ- ja opiskeluajan järjestämistapoihin, tuntijakoon ja koulun fyysisiin työ- ja oppimisympäristöihin (Sahlberg 1997, 179). Stoll (2010) korostaa rakenteiden kehittämisen tärkeyttä työyhteisön kehityksen kannalta. Mikäli uudet työtavat ja käytänteet eivät sovi yhteisön arkeen, ne voivat näyttäytyä lisätyönä. Sekä koulun toimintakulttuurin että rakenteiden kehitys vaativat koulun johdolta sitoutumista muutokseen. (Stoll 2010, 480)

Yhteenvetona voidaan todeta, että koulun muutos on monimutkainen prosessi, jonka onnistumiseen vaikuttavat reformin laatu, koulutason tekijät sekä yksittäiset toimijat. Kehityksen kannalta tärkeintä on yhteisen vision (Fullan 1993) tai kehittämisen motiivin yhteisöllinen muodostuminen (Koli 2014, 107). Konfliktit ja ristiriidat ovat väistämättömiä etenkin muutoksen alkuvaiheessa (Fullan 1993, 102). Seuraavassa luvussa esittelen ne tutkimuskysymykset, joihin tämä tutkimus pyrkii vastaamaan.

4 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimustehtäväni on tarkastella erään kaupungin opettajien kokemia oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisen ongelmia ja ratkaisuyrityksiä toimintateoreettisesta näkökulmasta. Pyrin liittämään opettajien kokemukset kouluyhteisön rakenteellisiin ilmiöihin ja pohtimaan, mitä nämä yhteydet kertovat tukijärjestelmän kehityksen suunnasta (ks. Koistinen 2007, 25). Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Mitä oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamista estäviä häiriöitä aineistossa esiintyi ja mihin toimintajärjestelmän osatekijöihin ne liittyivät?
2. Mitkä olivat aineistossa esiintyvät oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamiseen liittyvät motiiviristiriidat?
3. Millaisia oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittämiseen tähtääviä käytänteitä aineistossa esiintyi ja mihin toimintajärjestelmän osatekijöihin ne liittyivät?
4. Miten opettajien työssä ilmenevät häiriöt, motiiviristiriidat ja kehittämispyrkimykset liittyivät tukijärjestelmän kehitykseen?

Kysymykset 1-3 kartoittavat ja tekevät näkyväksi (Engeström 1999a, 68) aineistossa esiintyviä häiriöitä, ristiriitoja ja ratkaisuyrityksiä. Vastauksia näihin kysymyksiin etsin laadullisella sisällönanalyysillä, jonka tulokset asetan toimintateoreettiseen malliin. Kysymyksessä 4 yhdistän aikaisempien kysymysten tulokset hypoteesiksi tukijärjestelmän kehitykseen vaikuttavista tekijöistä.

5 Tutkimuksen toteutus

Tämän tutkielman teoreettiseksi viitekehyyksi valittu kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria määrittelee niitä käsitteitä, malleja ja myös metodologisia ratkaisuja joita tutkielmassa hyödynnetään. Näin ollen tutkielma on teoriajohtoinen (lähde). Uutta tietoa pyritään tuottamaan aineiston ja teorian välisen vuoropuhelun kautta (Helenius ym. 2015, 199). Tutkielma sijoittune kartoittavan, selittävän ja kuvailevan välimaastoon, sillä sen tarkoituksena on kartoittaa ja tyypitellä opettajien käsityksiä keskeisistä oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumista estävistä tekijöistä, peilata niitä tutkimuskirjallisuuteen sekä kuvailla ilmiöön liittyviä keskeisiä tapahtumia ja prosesseja toimintajärjestelmän mallin avulla (Hirsjärvi ym. 2005, 134–135).

5.1 Toimintateorettinen tutkimus tieteenfilosofisella kentällä

Tämän tutkielman analyysin kohteena on tietyn ihmisryhmän näkökulma, tieto ja käsitykset. Näin ollen on syytä pyrkiä määrittelemään tutkielman filosofinen viitekehys joka selventää, mistä näkökulmasta tutkielmassa lähestytään esimerkiksi tiedon rakentumista. Guban ja Lincolnin (1994) mukaan *ontologinen* eli olevaisuuden luonteeseen liittyvä kysymys käsittelee sitä, mitä tutkija pitää todellisena, eli toisin sanoen sitä, mitä voidaan tutkia. *Epistemologinen* eli tiedon luonteeseen liittyvä kysymys liittyy tutkijan ja tutkittavan väliseen suhteeseen sekä siihen, miten tutkijan arvomaailma vaikuttaa tutkimuksen tekoon. (Guba & Lincoln 1994, 107–108)

Sosiaalisen todellisuuden tutkimuksen haasteita ovat tulkinnanvaraisuus ja konkretian puute. Tutkija joutuu väistämättä tulkitsemaan tilanteita omasta näkökulmastaan. (vrt. Metsämuuronen 2011, 85) Tämä sulkee nähdäkseni *positivismin* kaltaiset, tutkijan objektiivisuudelle ja ilmiöiden mitattavuudelle perustuvat tieteenfilosofiset suuntaukset tämän tutkielman viitekehyyksen ulkopuolelle. Toisessa ääripäässä *konstruktivismi* käsittää todellisuuden suhteellisena ja henkilösidonnaisena. (Metsämuuronen 2011, 217–218) Nähdäkseni tällainen tulkinnallisuuden ja henkilösidonnaisuuden painotus ei välttämättä anna riittäviä työvälineitä toimintajärjestelmän rakenteellisen muutoksen tutkimiseen. Tämän tutkielman kulttuurihistoriallista lähestymistapaa ajatellen sopivammalta suuntaukselta vaikuttaa *sosiaalinen konstruktionismi*, joka Powellin ja

Kalinan (2009) mukaan perustuu Vygotskyn (1962) ajatuksille todellisuuden ja tiedon rakentumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Powell & Kalina 2009, 243).

Engeström (2000) ei pidä mitään edellä mainituista tiedonfilosofisista suuntauksista ominaisena toiminnanteoreettiselle lähestymistavalle niiden yksilökeskeisyyden vuoksi. Toiminnan teoria lähestyy Engeströmin mukaan tiedon rakentumista ajallisesta, kehityksellisestä, kollektiivisesta ja järjestelmäkeskeisestä näkökulmasta niin, että tieto rakentuu järjestelmän ristiriitojen tunnistamiseen ja ratkaisuun liittyvissä prosesseissa. Tämä näkyy esimerkiksi näkökulman käsitteessä: Tälle tutkielmalle keskeinen opettajan näkökulma on olemassa pitkällisten historiallisen ja yhteiskunnallisten prosessien seurauksena, ja sitä muokkaavat yhteisön säännöt, työnjako ja työvälineet. Yksittäisen henkilön näkökulman katsotaan antavan vajavaisen käsityksen järjestelmän toimintakokonaisuudesta. (Engeström 2000, 302;305;308)

Toiminnan teorialle ominaista kollektiivista näkökulmaa lähempänä on kriittiseksi teoriaksi kutsuttu *yhteiskuntakriittinen* tiedonfilosofinen suuntaus (Huttunen 2012, 207). Guban ja Lincolnin (1994) mukaan kriittisen teorian ontologinen käsitys on historiallinen realismi, jonka näkökulmasta todellisuuden katsotaan rakentuvan yhteiskunnallisissa - esimerkiksi sosiaalisissa, poliittisissa, taloudellisissa ja kulttuurisissa — prosesseissa. (Guba & Lincoln 1994, 110) Kriittiselle teorialle ominaista on tieteellisen tutkimuksen emansipatorinen tiedonintressi, joka tavoittelee muutosta ja vapautta yhteiskunnan ja perinteiden sanelemasta ajattelusta ja olemisesta. (Huttunen 2012, 209–210) Nähdäkseni emansipatorinen tiedonintressi pätee myös tähän tutkielmaan, jonka eräänä tarkoituksena on tunnistaa ja tuoda näkyville koulun toimintajärjestelmässä vallitsevia oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumista vaikeuttavia käytäntöjä, sääntöjä ja konventioita, jotta niiden muuttaminen olisi mahdollista. Edellä mainitut seikat huomioon ottaen tämä tutkielma ei edusta selkeästi yhtä tieteenfilosofista suuntausta, vaan asettuu jonnekin sosiaalisen konstruktionismin ja kriittisen teorian välimaastoon.

5.2 Toimintateoria ja tutkimusmetodologian valinta

Tutkimusmetodologian valinta määrittää, millä tavoin tutkittavasta kohteesta voidaan etsiä tietoa (Guba & Lincoln 1994, 108). Tieteellisen tutkimuksen yhteinen piirre on

pyrkimys loogisuuteen ja rationaalisuuteen. Määrällisessä analyysissä tietoa etsitään numeraalisen argumentaation ja tilastollisten yhteyksien avulla (Alasuutari 1999, 32–34). Laadullinen tutkimus puolestaan käsittää joukon erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä, joiden yhteisenä tavoitteena on ihmisen elämysmaailman kuvaaminen (Denzin & Lincoln 2000, 3; Varto 1992, 23–25). Ihmistieteellisen tutkimuksen opiskelijoille suunnatussa menetelmäkirjallisuudessa kyseenalaistetaan laajalti määrällisen ja laadullisen tutkimuksen välinen vastakkainasettelu, jonka vaihtoehtona esitetään ajatus tutkimusotteista toisiaan täydentävänä jatkumona (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009; Eskola & Suoranta 2005; Alasuutari 1999 sekä Silverman 2006). Kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytettyjen muuttujien väliset yhteydet voivat jäädä pinnallisiksi pelkillä tilastollisilla analyysimenetelmillä toteutettuina, ilman kontekstiin liittämistä. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta taas parantaa tieto siitä, että tutkimuksessa esitellyt aineistoesimerkit antavat kattavan kuvan tutkimuksen aineistosta (Silverman 2006, 40–48).

Toimintateoreettinen tutkimus on usein laadullista, mutta voi hyödyntää myös määrällisiä menetelmiä. Toimintajärjestelmän osatekijöiden välisten suhteiden hahmottaminen ja dokumentointi voi vaatia montaa erilaista, pitkän ajan saatossa kerättyä aineistoa. (Foot 2014, 27) Tämä tutkimus yhdistelee kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusta. Aineiston analyysimenetelmä on laadullinen, mutta aineisto kerätty tavalla jota voidaan pitää määrällisenä (Metsämuuronen 2011, 92). Alasuutarin (1999) mukaan kyselyaineistolla kerätystä tutkimuksesta tekee laadullisen nimenomaan sen analyysimenetelmä - jos olisin käyttänyt yksinomaan tilastollisia analysointimenetelmiä, tutkimusta voitaisiin pitää kvantitatiivisena (Alasuutari 1999, 33).

Kulttuurihistorialliselle toiminnan teorialle pohjautuvan tutkimuksen tavoitteena on muodostaa mahdollisimman kokonaisvaltainen käsitys toimintajärjestelmän kokonaisuudesta, Footin (2014) sanoin ”kuin katsoen sitä ylhäältäpäin”. Samaan aikaan tutkijan on kuitenkin valittava yksi tai useampi toimija, joiden näkökulmasta tulkinta toimintajärjestelmän toiminnasta rakentuu. (Foot 2014, 29; Engeström & Miettinen 1999, 10) Toimintajärjestelmän kokonaisuuden kuvaaminen on tärkeää, sillä yksittäisten osatekijöiden tutkimus jättäisi huomiotta toimintajärjestelmän sisäiset suhteet (Roth & Lee 2007, 24). Footin (2014) mukaan Kaptelinin (1996) esittää, että

myös yksittäisten osatekijöiden hahmottaminen voi osoittautua haastavaksi: etenkin toiminnan kohteen kaltainen monitahoinen ja kompleksinen, ajan myötä kehittyvä ja subjektiivisesti vaihteleva käsite voi olla vaikeasti määriteltävissä ja vaatii toimintajärjestelmän huolellista tarkastelua mielellään useista näkökulmista. (Foot 2014, 29–30)

5.3 Tutkimusmenetelmänä laadullinen tietokoneavusteinen sisällönanalyysi

Tutkimukseni tietojen analysoinnin menetelmäksi valikoitui tietokoneavusteinen laadullinen sisällönanalyysi. Laadullinen sisällönanalyysi on menetelmä, jossa aineisto pelkistetään, jäsennellään ja kategorisoidaan. Näiden työvaiheiden tarkoituksena on tehdä aineistosta selkeä ja helposti tulkittava, jotta sen sisällöstä voitaisiin tehdä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109). Tietokoneavusteisuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että sisällönanalyttisen luokittelun apuvälineenä käytetään tarkoitusta varten kehitettyä tietokoneohjelmaa (Metsämuuronen 2011, 260). Tässä tutkimuksessa sisältöä analysoitiin Atlas.ti-ohjelmiston avulla (ks. esim. Laajalahti & Herkama 2018).

Metsämuurosen (2011) mukaan laadullisen sisällönanalyysin piirteitä ovat aineiston luokittelu, tehtyjen luokittelujen testaus ja niiden yhdistäminen niin sanotuiksi ydinkategorioiksi (Metsämuuronen 2011, 259). Laadullisen sisällönanalyysin suhde taustateoriaan vaihtelee tutkimusasetelman mukaan: Se voidaan karkeasti jaettuna tehdä joko aineistolähtöisesti, teoriajohtoisesti tai aineiston ja teorian vuoropuhelussa eli teoriaohjaavasti. Aineistolähtöinen analyysi pyrkii lähestymään aineistoa ilman ennako-olettamuksia tai ennalta määrättyä taustateoriaa. Teorialähtöisessä analyysissä aineisto jäsennellään teorian pohjalta muodostettuihin kategorioihin. Näiden kahden tavan välimuoto on teoriaohjaava analyysi, jossa aineisto jäsennellään aineistolähtöisesti, mutta lopulliset ydinkategoriat pohjautuvat teoreettiseen malliin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117–120)

Laadullista sisällönanalyysiä pidetään monenlaisiin teorioihin, käyttötarkoituksiin ja menetelmien yhdistelyyn sopivana perusmenetelmänä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Metodiin liittyy kuitenkin tiettyjä taustaoletuksia, joiden vuoksi on tarpeellista

tarkastella sen sopivuutta tämän tutkimuksen tarkoituksiin. Salo (2015) on kritisoinut laadullisen sisällönanalyysin menetelmäkirjallisuudessa (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009; Hsieh & Shannon 2005) esiintyvää positivistista pohjavirettä, jossa analyysin tuottamien johtopäätöksien katsotaan olevan luotettavia ja tutkija oletetaan objektiiviseksi. Kuitenkin analyysirungon laadintaan, sisällön luokitteluun ja koodaukseen liittyy tutkijan omaa tulkintaa, joka voi muokata tutkimusprosessia ja sen tuloksia. Koodausprosessi voi muodostua tutkijan omia oletuksia vahvistavaksi niin, että aineistosta poimitaan tiedostamatta nimenomaan tutkijan ennakkokäsityksiä tukevat kohdat. Tämän välttäminen vaatii tutkijalta omat arvot ja motiivit tiedostavaa, reflektivoivaa lähestymistapaa ja koodausprosessin epävarmuuden ja epäselvyyden sietokykyä. (Salo 2015, 173–177)

Aivan saumattomasti laadullinen analyysi ei kuitenkaan sovi tähän tutkimukseen. Tuomen ja Sarajärven (2009, 91) mukaan laadullinen sisällönanalyysi näkee ihmisten välisen kommunikaation todellisuuden kuvana. Tämä näkemys on ristiriidassa kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian tiedon ja todellisuuden rakentumista koskevien käsitysten kanssa, joissa korostuu kulttuurinen välitteisyys ja historiallinen sekä järjestelmäkeskeinen näkökulma (Engeström 2004, 9). Vaikka kyselyn vastauksissa käytetään yhteneviä käsitteitä, esimerkiksi inklusion kaltaisen, tunnetusti monitulkintaisen ilmiön (ks. Vislie 2003) ollessa kyseessä ei voida olla varmoja siitä, että vastaajien määritelmät ovat yhtenäiset. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta opettajien käsityksiin tutkittavasta ilmiöstä vaikuttavat lukuisat eri toimintajärjestelmän sisäiset ja ulkoiset tekijät (esim. Engeström 2001, 136). Näin ollen tämän tutkimuksen yhteydessä opettajien käsityksiä tuen toteutumisesta ei käsitellä rationaalisen puhujan esittämänä objektiivisena totuutena, vaan niitä tulkitaan suhteessa sekä toisiin puhujiin että toimintajärjestelmän muihin rakenteisiin.

Valitsin tämän tutkimuksen pääasialliseksi tutkimusmetodiksi tietokoneavusteisen sisällönanalyysin. Valintaan vaikuttivat käytössä olevan kyselyaineiston ominaisuudet: Käsiteltävänä oli suurehko määrä melko lyhyitä vastauksia, jotka vaihtelivat pituudeltaan yhdestä sanasta noin kymmeneen lauseeseen. Tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä etsittiin tietoa aineistossa esiintyvien mainintojen avulla. Vastaukset olivat kieleltään ja ilmaisuiltaan melko samankaltaisia, eikä niistä ollut erotettavissa litteroidun haastatteluaineiston kaltaisissa aineistoissa mahdollisesti tulkintaa

mutkistavia hiljaisuuksia, äänenpainoja tai eleitä (ks. Salo 2015, 173). Nämä seikat huomioon ottaen sisällönanalyysiin kuuluvat yleistyksiset ja kokonaisuuksien hahmottaminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109) ovat nähdäkseni sopiva tapa aineiston käsittelyyn.

5.4 Aineiston kuvaus

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty syksyn 2018 aikana osana erään pääkaupunkiseudun kaupungin sivistystoimen toimialan tilaamaa selvitystä perusopetuksen henkilöstön käsityksistä oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisesta. Selvityksessä käytetyn kyselylomakkeen kehittivät Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen tutkijat (Ståhlberg, Kupiainen, Rämä, Hotulainen, Lampi, Lintuvuori, Tamm, Asikainen, Lindgren & Salonen 2018). Sivistystoimen toimialoista tähän selvitykseen osallistuivat suomen- ja ruotsinkielinen varhaiskasvatus, esiopetus, perusopetus ja suomenkielinen toisen asteen ammatillinen koulutus.

Varsin laaja kysely koostui suureksi osin oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamista, resursseja ja kohdentumista koskevista monivalintakysymyksistä. Tässä tutkimuksessa hyödynnän vain avoimia kysymyksiä. Analysoin vastauksia kahteen seuraavaan kyselyssä esitettyyn avoimeen kysymykseen: (1.) Mikä estää kolmiportaisen tuen toimivuuden toteutumista kouluissa ja (2.) Kerro lyhyesti hyvästä oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytännöstä, jota olette kehittämässä tai kehittäneet koulussa. (Ståhlberg ym. 2018) Aineisto on rajattu tämän tutkimuksen tutkimusintressin mukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 181) luokanopettajien, erityisluokanopettajien, laaja-alaisten erityisopettajien ja aineenopettajien/lehtorien vastauksiin. Samoin aineistosta poistettiin ne vastaukset, joissa kumpaankaan avoimeen kysymykseen ei oltu vastattu. Rajaamisen jälkeen vastauksia oli yhteensä 850, ja ne jakautuivat seuraavasti: Luokanopettajien vastauksia oli 381, aineenopettajien/lehtorien 283, laaja-alaisten erityisopettajien vastauksia 93 ja erityisluokanopettajien vastauksia 93. Avoimet vastaukset vaihtelevat pituudeltaan yhdestä sanasta yli kymmeneen lauseeseen. Kyselyn vastausprosentti oli 75%

Kyselyaineisto on toimitettu minulle valmiiksi Excel-taulukkomuotoon muunnettuna, kuitenkin alkuperäisessä kirjoitusasussaan. En ole itse osallistunut tutkimuksessa hyödynnetyn kyselyn toteutukseen. Hirsjärven (2005) mukaan kyseessä on tyypillinen

sekundaarinen aineisto, joka kerätään esimerkiksi jotakin laajempaa tutkimusprojektia varten ja siirtyy usein analysoitavaksi tutkijalle, joka ei ole alun perin osallistunut mittarin kehittämiseen tai aineiston keruuseen. Nähdäkseni sekundaarista aineistoa analysoiva tutkija voi luoda kriittisen silmäyksen mittarin luotettavuuteen vaikuttaviin tekijöihin, esimerkiksi epäselvään kysymyksenasetteluun. Tutkija, joka ei itse ole ollut osallisena mittarin kehittämiseen liittyvässä työssä voi tulkita tutkimusta enemmän kyselyyn osallistuvan tutkimusjoukon jäsenen ulkopuolista näkemystä vastaavasta näkökulmasta. Tällaisissa tapauksissa tuleekin pohtia, voidaanko tämä näkökulmien runsaus nähdä tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tutkijatriangulaation muotona, vaikkei Eskolan ja Suorannan (1998, 52) mainitsema tutkijoiden välinen vuoropuhelu pääsekään välttämättä täysin toteutumaan.

Tutkimusaineistojen asianmukainen ja huolellinen käsittely on osa tutkijan etiikkaa (Kuula 2015, 144). Olen saanut Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskukselta aineistonkäyttöluvan, joka edellyttää salassapitovelvollisuutta tutkimuksessa käytetyn aineiston osalta. Pysin tutkimuksessani anonymiteetin säilyttämiseen poistamalla avovastauksista nimien, sukupuolen ja iän kaltaiset suorat tunnistetiedot sekä valitsemalla tutkimukseen liittämäni aineistoesimerkit niin, ettei niissä näy tunnistettavissa olevia piirteitä (Kuula 2013, 147). Jotta tutkimuksen kohteena olevan kaupungin anonymiteetti säilyisi, voidaan tutkimuksessa kuvailla opetuksen järjestäjän tekemiä linjauksia vain hyvin yleisellä tasolla, aineiston toimijoiden näkökulmasta.

5.5 Aineiston analyysi

Hakala (2007) kirjoittaa, ettei laadullinen tutkimusprosessi useinkaan etene suoraviivaisesti alusta loppuun. Onnistunut teoreettisen viitekehyksen, empiirisen osion, analyysin ja niiden pohjalta syntyvän pohdinnan yhteensovittaminen vaatii tutkijalta jatkuvaa reflektiota. Jokainen tutkijan tekemä valinta vaikuttaa tutkimuksen lopputulokseen, eikä täysin objektiivista ja puolueetonta tutkimusprosessia ole olemassakaan. (Hakala 2007, 195) Tämänkin tutkimuksen rajausta ja toteutustapa on tarkentunut prosessin aikana. Seuraavissa alaluvuissa kuvailen analyysiprosessin eri vaiheita ensin koko aineiston osalta ja sitten tutkimuskysymyksittäin.

5.5.1 Aiheen rajaaminen ja aineiston valmistelu

Tutkimuksessani käytössä oleva aineisto on ollut olemassa lähes tutkimusprosessin alusta asti, mutta sen analyysiä ohjaava kiinnostava taustailmiö on vaihtunut ja tarkentunut yleisemmästä koulutuksen tasa-arvosta oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumiseen. Kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian haltuunotto ja analyysin jäsentely sen pohjalta on ollut eräs prosessin suurimmista haasteista. Oikeat käsitteet ja toteutustapa aineiston analyysiin löytyivät vasta muutaman yrityksen jälkeen, jolloin myös tutkimuskysymyksiä oli muokattava uudelleen. Tämä taas muutti tutkimuksen teoriaosion rakennetta hieman.

Aloitin prosessin lukemalla aineiston läpi saadakseni siitä hyvän kokonaiskuvan. Vastausten lyhyiden vuoksi valitsin analyysiyksiköksi yhden sitaatin (quotation). Valmistelin aineiston rajaamalla pois tyhjät vastaukset ja tunnistamista helpottavat tiedot. Tutkimusasetelman mukaisesti pois rajattiin myös muut ammattiryhmät kuten koulukuraattorit ja rehtorit. Aineistoon tutustuessani hahmottelin erilaisia koodaustapoja. Aluksi suunnitelmani oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi, mutta tutustuttuani toimintateoreettiseen viitekehykseen suunnitelma muuttui teoriaohjaavaksi.

Mielenkiinnon kohteenani oli kyselyvastaajien kuvaaman arkitodellisuuden tarkastelu toimintateorian käsitteiden kautta. Vastauksia ei siis pidetty automaattisesti ”totena”, vaan subjektiivisina kuvauksina koetusta arkitodellisuudesta, joissa toistuvat piirteet kertovat työympäristöstä. Esimerkiksi toisistaan risteävien vastauksien ajateltiin voivan paljastaa työympäristössä vallitsevia ristiriitoja. Tämän vuoksi vastausten väliset suhteet osoittautuivat analyysissä tärkeiksi. Samoja aineiston osia luettiin läpi useita kertoja eri toimintateoreettisiin käsitteisiin liittyviä piirteitä etsien.

Taustateorian ja aineiston yhteensovittaminen vei paljon aikaa ja useita eri jäsentely-yrityksiä. Rajattuani tutkimusotteen häiriöanalyysiin ja sen pohjalta tapahtuvaan motiiviristiriitojen analyysiin aloitin aineiston pelkistämisen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Pelkistäminen tarkoitti tässä tapauksessa aineiston huolellista ja järjestelmällistä läpilukua, jonka aikana lajittelin kyselyvastaukset jokaista tutkimuskysymystä vastaaviin koodeihin: häiriö, motiiviristiriita ja ratkaisuyritys. Häiriöitä ja motiiviristiriitoja koskevia mainintoja etsittiin ensimmäisestä kyselyssä

esitetystä avoimesta kysymyksestä: 1.) Mikä estää kolmiportaisen tuen toimivuuden toteutumista koulussa? Ratkaisuyrityksiä taas etsittiin toisesta kysymyksestä: 2.) Kerro lyhyesti hyvästä oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytännöstä, jota olette kehittämässä tai kehittäneet koulussa.

Ensimmäisen koodauskierroksen jälkeen käytin Atlas.ti-ohjelman Report-toimintoa, joka kokoaa kaikki yhteen koodiin yhdistetyt vastaukset yhtenäiseksi tekstitiedostoksi, raportiksi. Silmäilin raportit läpi ja etsin niistä yhdenmukaisuuksia. Muotoilin jokaisesta tutkimuskysymyksestä tutkimuskirjallisuudelle perustuvat alaluokat, joihin jaottelin ensimmäisen koodauskierroksen tulokset käyttämällä Atlas.ti-ohjelman Split Code -toimintoa. Jotkin toisen koodauskierroksen jälkeen muodostuneet teoriajohtoiset alaluokat olivat melko suuria, ja niiden sisällössä esiintyi paikoitellen selkeitä teemoja. Halusin hahmottaa alaluokkien sisällöt paremmin, joten laadin niistä raportit, joiden perusteella muodostin aineistolähtöisiä alakategorioita. Alakategorioihin jaottelun tein harkinnanvaraisesti - alle sadan vastauksen koodeja en yleensä lähtenyt luokittelemaan toista kertaa. Seuraavissa alaluvuissa kuvailen koodauksessa käytettyjä periaatteita tutkimuskysymyksittäin.

5.5.2 Häiriöt, ristiriidat ja ratkaisuyritykset

Häiriöt. Häiriön määritelmää (Engeström 1995, 65–66; Launis & Koli 2005, 14–17; Koli 2014, 86) vastaavat maininnat jaoteltiin vielä tutkimuskirjallisuudelle pohjautuviin alakategorioihin. Alakategorioiden kuvaus ja niiden frekvenssit ovat nähtävissä alaluvussa 6.1. Häiriöiden esiintymistä vertailtiin ammattiryhmittäin (ks. taulukko 2) sekä tutkimuskysymyksessä 2 syntyneiden aineistokategorioiden alakategorioihin (ks. Taulukko 4).

Motiiviristiriidat. Ensimmäisellä koodauskierroksella motiiviristiriitaa kuvastaviksi tulkittiin sellaiset vastaukset, joista oli nähtävissä kahden toisistaan eriävän toiminnan kohteen tai motiivin välinen jännite (vrt. Koli 2014, 99). Tällaisia vastauksia oli yhteensä 670. Pääkoodi jaettiin aineistolähtöisesti neljään kouluyhteisön eri toimijoita ja ilmiöitä kuvaavaan pääluokkaan: yhteisö, oppilas, opettaja ja tuki. Nämä jaoteltiin edelleen tutkimuskirjallisuudelle pohjautuviin alakategorioihin, jotka löytyvät alaluvusta 6.2. Näiden vaiheiden tarkoituksena oli sekä selkeyttää aineiston laadullista koostumusta että löytää ne elementit, joiden välillä motiiviristiriidat esiintyivät. Näin

ollen oli tärkeää, etteivät kategoriat olleet toisensa poissulkevia, vaan yhteen kyselyvastaukseen liitettiin kaikki siinä esiintyvät koodit. Tämän tarkoituksena oli mahdollistaa koodien välisten suhteiden tarkastelu.

Kun vastaukset oli jaoteltu aineistolähtöisesti, syntyneet kategoriat ja alakategoriat asetettiin toimintajärjestelmän malliin (ks. Salo 2015, 181). Näiden väliset vastaavuudet ovat nähtävissä taulukossa 9. Näin saatiin aikaan kehikko, jonka avulla voitiin sekä tutkia ristiriitojen esiintymistä että vertailla kaikkien kolmen tutkimuskysymyksen tuloksia keskenään. Tarkemmat perustelut toimintajärjestelmän jaolle löytyvät alaluvusta 6.3.4.

Suuren aineiston vuoksi oli perusteltua (Ruusuvuori ym. 2010, 28) käyttää kvantifiointia havainnollistamaan sitä, mitkä ilmiöt aineistossa korostuivat. Tein sen tutkimalla koodien lukumääriä ja niiden välisiä päällekkäisyyksiä Atlas.ti-ohjelmiston *code co-occurrence table* -toiminnon avulla. Päällekkäisyyksillä viittaa sellaisiin vastauksiin, joissa esiintyy kaksi koodia. Koska aineisto on koodattu useissa eri koodauskierroksissa eri käsitteitä käyttäen, päällekkäisyyksiä esiintyy paljon. Niitä ilmaistaan tuloksissa merkinnällä (f=x). Ajattelen, että nämä päällekkäisyydet kertovat jotakin tiettyjen ilmiöiden välisistä yhteyksistä, ja niiden lukumäärät siitä, kuinka yleisiä tai vahvoja nämä yhteydet ovat.

Ristiriitoja tutkiessani valitsin laadullisen tarkastelun kohteeksi sellaisia koodeja, joissa päällekkäisyyksiä esiintyi paljon. Tämän lähestymistavan valitsin, sillä etsin aineistosta nimenomaan arjessa toistuvia ilmiöitä, joiden avulla hypoteesi kehitysristiriidoista olisi tehtävissä. Tämä vaatii nähdäkseni yleistämistä. Lisäksi ajattelin tämän lisäävän luotettavuutta ja vähentävän riskiä siihen, että nostaisin aineistosta esille yksittäistapauksia. Lukumäärät eivät kuitenkaan kokonaan määrittäneet sitä, mitkä motiiviristiriidat nostin tuloksissa esille.

Kirjoitin nämä ristiriidat auki ja vertasin niitä toimintajärjestelmän malliin sekä aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen. Näin muodostin tulkinnan siitä, minkä toimintajärjestelmän osatekijöiden välillä tai sisällä oppimisen ja koulunkäynnin toimintajärjestelmän kehitysristiriidat vaikuttavat. Tämä tulos on nähtävissä taulukossa 9.

Ratkaisuyritykset. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamiseen liittyvien ongelmien ratkaisuyrityksiä etsittiin aineiston toisesta avoimesta kysymyksestä. Koodit muodostettiin toisen tutkimuskysymyksen pohjalta eriteltyjen toimintajärjestelmän osatekijöiden (ks. taulukko 9) perusteella. Tarkoituksena oli selvittää, minkälaisin keinoin oppimisen ja koulunkäynnin tuen häiriöihin ja ristiriitoihin pyrittiin vastaamaan ja miten ratkaisuyritykset jakautuivat toimintajärjestelmän mallissa. Samaan tapaan kuin ristiriitoja etsittäessä, osatekijöitä kuvaavien koodien välisiä päällekkäisyyksiä tarkasteltiin ensin lukumäärällisesti ja sitten laadullisesti.

5.5.3 Koodien välisten suhteiden tarkastelu ja kuvallinen esittäminen

Koodien välisiä suhteita vertailtiin muutamalla eri tavalla. Kunkin tutkimuskysymyksen koodeja vertailtiin keskenään sekä kaikkien vastaajien osalta että ammattiryhmittäin. Ammattiryhmät - erityisluokanopettaja, laaja-alainen erityisopettaja, aineenopettaja ja luokanopettaja - oli jaettu omiin dokumentteihinsa, jotka syötettiin Atlas.ti-ohjelmistat Code-document table -toimintoon. Sen avulla oli mahdollista tarkastella, vaikuttiko ammattiryhmä tiettyjen häiriöitä tai ristiriitoja kuvaavien koodien esiintymistiheyteen. Näin pystyin tutkimaan, onko ammattiryhmittäin eroja siinä, minkälaisia tuen estäviä tekijöitä työelämässä koettiin. Tiettyjen motiiviristiriitojen yhteyttä tiettyihin häiriöihin tutkittiin vertailemalla ensimmäisen tutkimuskysymyksen häiriö-koodien ja toisen tutkimuskysymyksen motiiviristiriita-koodien välisiä yhteyksiä. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä vertailua ei tehty, koska siinä tutkittiin erillistä aineiston osaa.

Koodien välisistä yhteyksistä laadittiin myös raportit, joita lukemalla kerättiin lisäinformaatiota siitä, minkälaisissa maininnoissa tietyt koodit esiintyivät päällekkäin. Raporttien läpiluvun ja aineiston koodien tarkastelun myötä hahmotettiin kuvaa niistä ilmiöistä ja säännönmukaisuuksista joita aineistossa esiintyi, ja niitä kirjoitettiin tuloksiin. Samalla yhteydet aineiston ja toimintateoreettisten käsitteiden välillä selkenivät ja muotoutuivat, ja niitä kirjoitettiin muistiin ja sovitettiin toimintajärjestelmän malliin. Salo (2015, 181) mukaillen tätä analyysin vaihetta on vaikea selittää sen lineaarisuuden puutteen vuoksi, ja analyysin sisällön onkin auki kirjoittaminen osoittautuikin haastavaksi.

6 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimuskysymyksittäin analyysini tulokset. Aineistosta löytämiäni työn häiriöitä kuvailen alaluvussa 6.1. Alaluvussa 6.2. erittelen motiiviristiriitoja koskevien aineistokategorioiden sisältöjä ja niiden esiintymistä ammattiryhmittäin. Alaluvussa 6.3 tarkastelen motiiviristiriitoja eri näkökulmista. Vertailen niiden keskinäisiä suhteita, yhteyksiä työn häiriöihin sekä niiden esiintymistä ammattiryhmittäin. Lopuksi esitän tulkintani siitä, mitkä ovat aineiston keskeisimmät motiiviristiriidat. Alaluvussa 6.4 tarkastelen tuen ongelmien ratkaisuyrityksiä. Lopuksi alaluvussa 6.5 esitän hypoteesin oppimisen tuen järjestelmän kehitysristiriidoista. Kokoan tulokset yhteen alaluvussa 6.6.

6.1 Työn häiriöt

Koska tässä tutkimuksessa käytetään sekundääriaineistoa, analysoidut kuvaukset häiriöistä eivät ole aktuaalisia, suoraan toiminnassa havaittuja. Tämän vuoksi voidaan olettaa, että kyselyvastauksiin on päätenyt vastaajan häiritseviksi kokemia, arjessa toistuvia työn normaalikulun poikkeamia (Koli 2005, 15). Häiriön määritelmä tässä tutkimuksessa oli Launiksen ja Kolin (2005, 14–17) tutkimuksen tavoin melko avoin. Aineistosta etsittiin mainintoja sellaisista työkulun tapahtumista, jotka näkyivät työssä koettuna haittana, epäonnistumisena tai vaikeutena (ks. Virkkunen, Engeström, Pihlaja & Helle 2001, 20). Nämä maininnat jaettiin vielä tutkimuskirjallisuuteen pohjautuviin alaluokkiin. *Epäselvyys*, *erimielisyys* ja *katkos* kuvaavat yleensä toimijoiden välisen vuorovaikutuksen häiriöitä, jotka liittyvät usein tiedonkulkuun (Engeström 1995, 65–66). *Lisätyötä* koskeva häiriöluokka muotoiltiin Kolin (2014, 86) häiriön määritelmän pohjalta. *Kiire* lisättiin aineistolähtöisen tarkastelun pohjalta, koska huomattava osa maininnoista sopi niihin. Kiireen katsottiin häiritsevän toimintaa tavalla, joka nähdäkseni sopi Launiksen ja Kolin (2005, 14–17) häiriön määritelmään.

Tuen toteuttamista estäviä häiriöitä kuvastavia mainintoja löytyi aineistosta yhteensä 438. Alakategoriat jakautuivat seuraavasti: kiire ($f=185$), katkos ($f=147$), lisätyö ($F=110$), epäselvyys ($f=104$) sekä erimielisyys ($f=96$). Koodeissa esiintyi paljon päällekkäisyyksiä, jotka jakautuivat melko tasaisesti eri häiriöluokkien kesken. Nämä päällekkäisyydet näkyvät myös vastauksissa, joista useat sopivat useampaan eri

häiriöluokkaan. Eniten päällekkäisyyksiä oli katkoksella ja epäselvyydellä ($f=48$) sekä katkoksella ja hidasteella ($f=47$).

Kiire ($f=185$). Suurin osa ($f=107$) tästä alakategoriasta koostui suoraviivaisista maininnoista ajan puutteesta ja kiireestä. Koko vastauksessa saattoi lukea vain ”Kiire ja ajanpuute”.

Niissä vastauksissa joissa kiireen vaikutuksia kuvailtiin laajemmin, kiireen mainittiin vaikuttavan esimerkiksi tuen toteutumiseen ($f=36$), yhteistyöhön ($f=31$) ja vastaajan omaan työhön ($f=11$). Eräs aineenopettaja kuvaili ajan vähyyden aiheuttamia ongelmia yhteistyöhön seuraavasti:

Oppilaita on paljon, eikä aiemmat asiakirjat aina ole nähtävissä wilmassa. Ajanpuute, luokanvalvoja tai erityisopettaja eivät ehdi lukea asiakirjoja tai löydä yhteistä sopivaa aikaa palaverille yhdessä oppilaan ja huoltajien kanssa. - -
V422, aineenopettaja

Kolin (2005, 15) kuvaamien opettajan työn häiriöiden kaltaisesti kiire vaikutti ”jatkuvalta häiriöltä”, ei hetkelliseltä poikkeamalta.

Katkos ($f=147$). Katkoksia koskevat maininnat liittyivät etenkin suunnitellun yhteistyön katkoksiin, joita aiheuttivat muun muassa henkilöstön vaihtuvuus ja poissaolot. Myös erityisopettajien työmäärän ja lukujärjestysteknisten vaikeuksien kaltaiset rakenteelliset tekijät aiheuttivat katkoksia yhteistyöhön. Opetusta ja luokahuonetyöskentelyä puolestaan rikkoivat oppilaiden käytöshäiriöt ja muut työrauhaan vaikuttavat tekijät. Seuraavassa vastauksessa eräs luokanopettaja kuvailee oppilaiden aiheuttamia työn katkoksia:

Isot opetusryhmät sekä oppilaiden käytöshäiriöt, joihin menee monesti suuri aika opettajan huomiosta niiltä oppilailta, jotka oikeasti tarvitsevat opillista tukea.
Luokanopettaja 907

Yllä olevasta kuvauksesta voidaan huomata, että oppilaiden käytöksen tuottama häiriö aikaansaa lisää häiriöitä tuen tarjoamisessa niille oppilaille, jotka opettaja omassa subjektiivisessa käsikirjoituksessaan (Launis & Koli 2005, 17–18) määrittelee tuen ”oikeiksi” tarvitsijoiksi. Tässä vastauksessa on nähtävissä käsikirjoituksen subjektiivisuus ja häilyvyys (Engeström 199, 65).

Katkoksia esiintyi myös tuen antamisessa. Kuten myös edellisessä vastauksessa, tuen antamiseen liittyvät häiriöt sisälsivät yleensä maininnan oppilaiden saaman tuen katkonaisuudesta tai viivästymisestä. Syinä tälle olivat usein rakenteelliset tai muut aineelliset tekijät, kuten erityisopettajien tuntimäärät tai täynnä olevat opetusryhmät. Alle kolmasosa maininnoista liittyi tiedonkulun katkoksiin tai toimimattomuuteen. Tällaisia katkoksia syntyi sekä toimintajärjestelmän sisällä - esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan välillä - että esimerkiksi yläkoulun ja alakoulun toimintajärjestelmien välillä. Katkokset koskivat useimmiten oppilaisiin liittyvää tietoa, kuten seuraavassa vastauksessa:

Joskus se, ettei oppilasta koskeva tieto siirry opettajien kesken.
Luokanopettaja V888

Ainakin kahdessa maininnassa tiedonkulun katkos liittyi nivelvaiheeseen, esimerkiksi oppilaan siirtymään alakoulusta yläkouluun.

Lisätyö (f=110). Koli (2014, 86) mainitsee lisätyön eräänä häiriöiden seuraamuksena. Tässä aineistoloukassa häiriöitä paikannettiin etsimällä mainintoja siitä, mitkä tekijät aiheuttivat opettajille ylimääräiseksi koettua työtä. Maininnat eivät välttämättä koskeneet työajan tai opetustyön ulkopuolelle jäävää työtä, vaan myös työn painotuksen tai sisällön muutos tulkittiin ylimääräiseksi koettuna. Yli puolet näistä maininnoista liittyivät oppilaisiin. Etenkin oppilasmäärä, käyttäytymisen ongelmien määrä ja suuret eriyttämisen tarpeet koettiin lisätyötä aiheuttaviksi. Seuraavassa luokanopettajan vastauksessa kuvataan useiden oppilasainekseen liittyvien tekijöiden sekä kiireen aiheuttamaa kuormitusta:

Liian isot ryhmät suhteessa tehostetun- ja erityisen tuen oppilaisiin luokissa. Aika ei riitä opetuksen eriyttämiseen. Ison "massan" hallitseminen vie jo voimavarat.
Luokanopettaja V810

Eräs laaja-alainen erityisopettaja koki ongelmalliseksi ajan epätasaisen jakautumisen oppilaiden kesken:

Resurssien puute, suurin osa ajasta menee todella ongelmaisten, usein ongelmallisesti käyttäytyvien, kanssa.
Laaja-alainen erityisopettaja V690

Kuten tuen antamiseen, myös oppilaisiin liittyvien häiriöiden voidaan tulkita liittyvän toiminnan kohteeseen.

Epäselvyyttä ($f=104$) koskevat maininnat liittyivät usein oman tai kollegan koettuun osaamisen puutteeseen ja sen aiheuttamiin häiriöihin. Häiriöt liittyivät usein sellaisiin tilanteisiin, joissa työn käsikirjoitus vaikutti epäselvältä. Näitä saattoivat olla esimerkiksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen tasojen välinen rajanveto tai muut arjen sujuvuutta vaikeuttavat selkeyden puutteet:

En näe suoraa estettä (kolmiportaisen tuen toteutumiselle), mutta tiedon puute ja käytänteiden toimimattomuus kiireisessä työrytmissä saavat aikaan sitä.

Laaja-alainen erityisopettaja V679

Samaan tapaan kuin edellisessä vastauksessa, aineistossa koettu epäselvyys ja epämääräisyys liittyi usein koulun tai oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteisiin.

Erimielisyys ($f=96$). Yli puolet erimielisyyttä koskevista maininnoista esiintyivät työyhteisön jäsenten välillä. Erimielisyyksiksi tulkittiin vastuunjaon epäselvyydet tai koetut vastuun välttelyt, kollegoiden koetut kielteiset asenteet tai yhteistyöhaluttomuus, tai opettajien jaksamisen ja motivaation puute. Seuraava aineenopettajan vastaus on erimielisyyksiä koskevalle kategorialle tyypillinen subjektiivinen kuvaus:

Koulumme laaja-alaiset erityisopettajat eivät ole kovin yhteistyöhaluisia eivätkä vastuullisia työstään.

Aineenopettaja V296

Vain noin neljäsosassa vastauksista esiintyi erimielisyyttä opettajan ja oppilaan tai opettajan ja vanhemman välillä. Näissä tilanteissa syyksi mainittiin usein joko oppilaan huono käytös tai joko oppilaan tai vanhemman haluttomuus tuen vastaanottamiseen:

Valitettavan usein huoltajat eivät halua lastaan tarvittavan tuen piiriin.

Aineenopettaja V437

Häiriöiden vertailu ammattiryhmittäin. Ammattiryhmien välisiä eroja tarkasteltaessa ryhmien väliset kokoerot otettiin huomioon jakamalla koodia koskevien vastauksien määrä ryhmän koolla ja esittämällä tulokset prosentteina. Häiriöitä kuvaavien alakategorioiden pienen koon vuoksi tulokset ammattiryhmien välisistä eroista ovat

suuntaa antavia. Joitakin ammattiryhmien välisiä eroja oli havaittavissa. Koetut häiriötyypit ammattiryhmittäin ovat nähtävissä taulukossa 2.

Taulukko 2. Eri häiriötyyppien esiintyvyys aineiston vastauksissa ammattiryhmittäin prosentteina.

	Aineenopettaja	Laaja-alainen erityisopettaja	Erityisluokanopettaja	Luokanopettaja
Kiire	24	17	11	24
Katkos	14	23	16	18
Lisätyö	13	16	9	13
Epäselvyys	9	16	20	11
Erimielisyys	9	20	16	7

Kiire näyttäytyi häiriötekijänä aineen- ja luokanopettajilla erityisopettajia useammin: sekä aineenopettajista että luokanopettajista 24 % mainitsi kiireen vastauksissaan, kun taas laaja-alaisista erityisopettajista kiireen häiriönä koki 17 % ja erityisluokanopettajista vain 11 %. Aineenopettajien kokema kiire tuli esille myös Pajun ja kumppaneiden tutkimustuloksissa (Paju ym. 2018, 17). Laaja-alaiset erityisopettajat kokivat ammattiryhmistä eniten katkoksia (23 %), erimielisyyksiä (20 %) sekä lisätyötä (16 %). Vaikka erojen perusteella ei voida vetää kovin pitäviä johtopäätöksiä, voidaan ammattiryhmien välisten erojen syitä pohtia esimerkiksi työnkuvien välisten erojen näkökulmasta. Laaja-alaisen opettajan työnkuva saattaa olla muita ammattiryhmiä alttiimpi nimenomaan vuorovaikutuksen häiriöille, sillä sen voidaan ajatella edellyttävän muita ammattiryhmiä enemmän jatkuvaa yhteistyötä ja toimivaa vuorovaikutusta sekä henkilöstön että oppilaiden kanssa. Luokanopettajat ja aineenopettajat taas saattavat kokea kiireen häiriönä erityisopettajaryhmiä useammin siksi, ettei tuen toteuttamista koeta vielä luontevana osana työn arkea. Toisin sanoen erityisopettajien työssä tuen toteuttaminen on työn tärkein päämäärä, joten siihen löytyy pakostakin muita ammattiryhmiä enemmän aikaa.

Yhteenvedo. Aineistossa kuvattiin toistuvia häiriöitä, jotka Launiksen ja Kolin (2005, 14–17) tulosten mukaisesti olivat suurilta osin toimijoiden välisiä vuorovaikutuksen ongelmia. Toisaalta yleisin häiriöluokka, kiire ($f=185$) esiintyi vastauksissa yhteistyön ja tiedonvälityksen kaltaisia vuorovaikutuksen muotoja vaikeuttavana tekijänä.

Ammattiryhmittäin vertailtaessa aineen- ja luokanopettajat kokivat kiireen häiriötekijänä erityisopettajia useammin, kun taas laaja-alaisten erityisopettajien vastauksissa esiintyi enemmän vuorovaikutukseen liittyviä katkoksia ja erimielisyyksiä. Häiriöiden yhteyksiä työssä koettuihin motiiviristiriitoihin tarkastellaan alaluvussa 6.3.2.

6.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisen ristiriidat aineistokategorioittain

Motiiviristiriitoja tulkittiin esiintyvän sellaisissa vastauksissa, joissa vastaaja vaikutti kokevan työntekoon liittyvät vaatimukset ristiriitaisina ja mahdottomina ratkaista saatavilla olevin keinoin (ks. Koli 2014). Motiiviristiriitoja sisältäviä mainintoja löytyi aineistosta yhteensä 507. Ne jakautuivat aineistolähtöisesti neljään pääluokkaan: yhteisön toiminta ($f=431$), oppilaan tarpeisiin vastaaminen ($f=295$), opettajan työ ($f=193$) ja säännösten mukainen tuen toteutuminen ($f=165$). Kuten häiriöitä, myös motiiviristiriitoja etsittiin kyselyaineiston ensimmäisestä, oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumista estäviä tekijöitä koskevasta kysymyksestä. Seuraavaksi esittelen alaluokat sisällöittäin, jonka jälkeen vertailen alaluokkien päällekkäisyyksiä keskenään ja häiriömainintoihin verrattuna. Lopuksi tarkastelen ammattiryhmien välisiä eroja. Motiiviristiriitojen ylä- ja alakategoriat frekvensseineen ovat nähtävissä taulukossa 3.

Taulukko 3. Ristiriitoja kuvaavat yläkategoriat ja niiden alakategoriat frekvensseineen.

Yhteisön toiminta ($f=431$)	Oppilaan tarpeisiin vastaaminen ($f=295$)	Opettajan työ ($f=193$)	Säännösten mukainen tuen toteutuminen ($f=165$)
Resurssit ($f=300$)	Oppilasmäärä ($f=164$)	Työnkuva ($f=102$)	
Rakenteet ($f=263$)	Tuen tarpeet ($f=113$)	Kehittäminen ($f=80$)	
Toimintakulttuuri ($f=163$)	Tuen taso ($f=84$)		

6.2.1 Yhteisön toiminta

Tämän luokan suurta kokoa selittää resurssipulaa koskevien mainintojen määrä. Sen suurin alaluokka onkin *resurssit* ($f=300$). Toisiksi eniten mainintoja esiintyi *yhteisön rakenteita* ($f=263$) kuvaavassa alaluokassa. Kolmanneksi suurin alaluokka oli *toimintakulttuuri* ($f=163$).

Resurssit ($f=300$). Samoin kuin kiirettä ja ajan puutetta koskevat häiriömaininnat, resursseihin liittyvät maininnat olivat usein lyhyitä ja pelkistettyjä. Sana ”resurssit” mainittiin yhteisön toimintaa kuvaavassa luokassa yhteensä 300 kertaa, ja jokainen näistä liittyi resurssien puutteeseen. Vastauksissa ei aina eritelty, minkälaisen resurssien puutteesta oli kyse. Useimmiten viitattiin henkilöstön puutteeseen: Erityisopettajaresurssi mainittiin yhteensä 160 kertaa, kun taas koulunkäyntiavustajia tai -ohjaajia koskevia mainintoja oli 97. Myös ajan puute mainittiin resurssien yhteydessä huomattavan usein ($f=99$), ja noin kolmasosa näistä maininnoista liittyi erityisopettajien tai avustajien tuntimäärään. Jotkin viittaukset koskivat myös koulussa saatavilla olevia, eriyttämiseen sopivia tiloja. Kuten seuraavasta vastauksesta käy ilmi, eivät resurssien määritelmät aina olleet täysin yhteneväiset saati selkeät. Seuraavassa vastauksessa luokanopettaja vaikuttaa rajaavan henkilöstön resurssien ulkopuolelle, muttei tarkemmin erittele, mitä resursseilla tarkoittaa:

Osittain henkilöstöpula, osittain resurssien riittämättömyys.

Luokanopettaja, V1068

Yleistyksenä voitaneen kuitenkin sanoa, että resursseilla viitataan pääasiallisesti henkilöstöön tai sen puutteeseen sekä aikaan.

Yhteisön rakenteet ($f=263$) oli yhteisön toimintaa koskevista alakategorioista toiseksi suurin. Se esiintyi resursseja koskevien mainintojen yhteydessä 170 kertaa, siis yli puolessa rakenteita koskevista maininnoista. Työn järjestäminen etenkin ajallisesti koettiin ristiriitaisena oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarjoamisen kanssa. Yhteistä suunnitteluaikaa oli vaikea löytää ja lukujärjestysten yhteensovittamisen vaikeus esti myös tunneilla tarjottavaa tukea. Opiskelun järjestämistä koskevat seikat liittyivät usein

resurssien epätasaiseen jakautumiseen oppiaineiden välillä, kuten seuraavan aineenopettajan kuvauksessa:

Täysin alimitoitettu resursointi. Jos tukea on saatavilla, se menee aina matematiikan ja kielten tunneille. Reaaliaineissa tukea ei ole tarjolla juuri ollenkaan, vaikka samoja vaikeuksia samoilla oppilailla on sielläkin. Muusta tuesta, esim. samanaikaisopetus, paljon on puhuttu, mutta kertaakaan se ei ole käytännössä ollut mahdollista, koska vain yhdelle opettajalle maksetaan tunnista palkka. Saa toki mennä ilman palkkaa toisen tunnille toiseksi opettajaksi.

Aineenopettaja, V527

Edellisessä vastauksessa esiintyvä ristiriita tulkittiin *oppilaiden tarpeisiin vastaamisen* ja sitä hidastavien rakenteellisten tekijöiden väliseksi. Materiaalisten seikkojen vuoksi opettajien välistä yhteistyötä ei pystytty toteuttamaan tavalla, joka mahdollistaisi tuen tasapuolisen jakautumisen oppiaineiden välillä. Näin ollen tiettyjä oppiaineita jouduttiin priorisoimaan toisten edelle.

Koulun toimintakulttuuria ($f=163$) käsittelevät vastaukset koskivat joko koulun sisäisiä linjauksia, käytäntöjä ja sääntöjä, tai niiden puutetta. Toimintajärjestelmän mallissa toimintakulttuuri voisi siis sijoittua mallin vasempaan alanurkkaan, sääntöihin (ks. kuva 1). Vastauksille tyypillistä oli kokemus toimintakulttuurin epäyhtenäisyydestä. Selkeiden käytäntöjen ja linjausten puutteen koettiin vaikeuttavan tuen suunnittelua, kohdentamista sekä käytännön yhteistyötä. Tämä tulee esille myös seuraavassa vastauksessa:

Koulussamme ei millään taholla ole tällä hetkellä riittävän hyvää käsitystä siitä, miten tuentarve eri lasten ja luokkien kesken jakautuu. Tämän vuoksi myös tukiresurssit (esim. laaja-alaisen opettajan tuki) ei puheista huolimatta edelleenkään jakaudu tarpeen mukaan.

Luokanopettaja V1162

Toimintakulttuuria koskeviksi luokiteltuihin vastauksiin liittyi usein myös koulun opettajien tai johdon asenteita tai taitoja koskevia olettamuksia tai uskomuksia. Myös nämä luokiteltiin osaksi koulun toimintakulttuuria, sillä vastaajien näkökulmasta ne näyttivät vaikuttavan koulun toimintatapoihin ja sitä kautta tuen toteutumiseen. Seuraavassa vastauksessa eräs luokanopettaja kuvailee, miten koulun linjaukset tuottavat resurssipulaa:

Kiire ja liian vähäiset resurssit johtuen työntekijöiden poissaoloista (laaja-alaisille erityisopettajille ei oteta sijaisia) sekä ammattitaitoisten avustajien puute

Luokanopettaja V95

Kuten opettajan arvio avustajien ammattitaidosta, on myös käsitys sijaishenkilön tuottamasta resurssipulasta nähdäkseni subjektiivinen - yhtä mahdollista lienee, että linjaus on otettu käyttöön resurssien puutteen vuoksi. Koulun toimintakulttuuria muokkaavat sitä ympäröivät olosuhteet (Opetushallitus 2014, 26).

Yhteisöön liittyviä tuen toteuttamisen motiiviristiriitoja kuvaava kategoria oli lukumäärältään huomattavasti muita suurempi, ja sitä hallitsivat *resurssipulaa*, etenkin henkilöstön ja ajan puutetta, koskevat maininnat. Aika korostui myös koulun *rakenteellisissa tekijöissä*: oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämistä vaikeutti yhteistyöhön, etenkin suunnitteluun varatun ajan puute. Koulun *toimintakulttuuriin* liittyvä epämääräisyys ja yhteisen suunnan puute vaikeutti uusien työtapojen omaksumista. Seuraavaksi tarkastelen oppilaan tarpeisiin vastaamiseen liittyviä ristiriitoja.

6.2.2 Oppilaan tarpeisiin vastaaminen

Oppilaat ja heidän moninaisiin tarpeisiinsa vastaaminen näyttäytyivät työtä motivoivana tekijänä. Toisaalta oppilaiden tai oppilasaineksen ominaisuudet nähtiin tuen toteutumista vaikeuttavana tai estävänä. Oppilaiden tarpeisiin vastaaminen jakautui kolmeen alaluokkaan, jotka esittelen seuraavaksi.

Oppilasmäärää ($f=164$) koskevat maininnat liittyivät joko oppilasryhmien suureen kokoon tai tuen tarvitsijoiden määrään koulussa tai luokassa. Seuraavassa vastauksessa luokanopettaja kuvailee luokan kokoa ja koostumusta sekä henkilöstöresurssien puutetta:

Resurssipula. Aika ei riitä, kun luokassa on paljon tukea vaativia oppilaita. Erityisopettajaresurssit ovat hyvin vähäiset tarpeeseen nähden. Liikaa integroidaan luokkaan erityisen tuen oppilaita, ilman, että heillä säilyy vahva erityisopetuskontakti. Tehostettuun ja erityiseen tukeen siirtäminen kestää liian kauan.

Luokanopettaja V927

Oppilaiden tuen tarpeiden kirjo (f=113) näkyi vastauksissa sekä tuen toteutumista että opetusta vaikeuttavana tekijänä. Moninaiset tuen tarpeet ja ryhmän suuret sisäiset tasonvaihtelut koettiin vaikeaksi muun muassa oppilaantuntemuksen, tuen koordinoinnin sekä eriyttämisen kannalta. Eräs laaja-alainen erityisopettaja kuvailee oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamiseen liittyviä hankaluuksia seuraavasti:

- - Luokissa on paljon tuen tarpeessa olevia oppilaita, joilla on omat oppimisen tavoitteet. Näitä tavoitteita on kouluarjessa mahdotonta jokaisen lapsen osalta muistaa kaikissa opetustilanteissa.

- -

Laaja-alainen erityisopettaja V683

Suurin osa tuen tarpeisiin liittyvistä vastauksista koski joko erityisen tai tehostetun tuen tasolla olevia oppilaita tai kaikkia oppilaita heterogeenisenä joukkona. Samaan tapaan kuin Pajun ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa, osa opettajista näytti kokevan erityisen tuen tarpeisiin vastaamisen ongelmallisena muiden oppilaiden kannalta:

Ongelmana on, miten opetus ja kasvatus toimivat muiden, kuin erityisoppilaiden kanssa. Aika menee liikaa erityisoppilaiden tukemiseen.

Luokanopettaja V227

Tämäkaltaisissa vastauksissa ristiriita vaikutti olevan opettajan omien, työnkuvaansa ja oppilaiden etuja koskevien käsitysten ja inklusiivisten toimenpiteiden välinen (vrt. Van Veen ym. 2005, 931; Schmidt & Datnow 2005, 950). Myös opetussuunnitelman kaltaisten sääntöjen noudattamisen ja oppilaiden asettamien haasteiden välillä tasapainottelu koettiin ristiriitaisena vaatimuksena, kuten seuraavasta aineenopettajan kuvauksesta käy ilmi:

— Jos oppilasryhmään laitetaan oppilas (tehostettu /erityinen tuki), jota pitää jatkuvasti valvoa, ei esimerkiksi opetussuunnitelman mukainen kokeellisen työn tekeminen useinkaan onnistu.

Aineenopettaja V449

Tuen taso (f=84) kuvasi tilanteita joissa oppimisen ja koulunkäynnin tuen keinoin ei opettajien näkökulmasta pystytty vastaamaan oppilaiden tarpeisiin. Toistuva teema vastauksissa oli resurssien vaikutus tuen toimivuuteen - tuen tason muutos ei välttämättä lisännyt käytännön tukitoimien määrää. Resurssien puutteen vaikutus tuen tehoon näkyy esimerkiksi seuraavassa kuvauksessa:

Tehostettu tuki näkyy oppilaan arjessa liian vähän. Sillä ei ole välttämättä käytännön eroa yleisen tuen kanssa. Erityisen tuen oppilaat eivät saa muuta tukea, kuin erityisluokanopettajan

pienryhmässä opiskelun ja se on hyvin riittämätöntä, kun luokassa on +-10 vahvan tuen tarpeessa olevia oppilasta, joiden tuen tarpeet ovat hyvin moninaiset.
Erityisluokanopettaja V568

Kokemus oppimisen ja koulunkäynnin tuen prosessien tehottomuudesta voi selittää myös vastahakoisuutta siihen liittyvän tuen suunnitteluun. Työnkuvan muutos koetaan yleisesti kuormittavana (Hargreaves 2004, 307), ja opettajien suhtautuminen siihen voi herkästi olla kielteistä, mikäli sitä ei pystytä perustelemaan esimerkiksi oppilaiden edulla. (Schmidt & Datnow 2005, 950; 961–962) Seuraavan aineenopettajan vastauksen voidaan katsoa kuvastavan tuen suunnittelun ja toteutuksen välistä kuilua ja sen aiheuttamia kielteisiä tunteita:

Resurssien puute. Tarvitaan lisää erityisopettajia ja koulunkäyntiavustajia. On ihan turha kirjoitella kauniita korulauseita oppimissuunnitelmaan, jos ainut tarjolla oleva tuki on aineenopettajan oppitunnilla antama tuki. - -
Aineenopettaja V449

Yhteenveto. Kokoavasti voidaan sanoa, että oppilaiden tarpeisiin vastaamista vaikeuttivat oppilaiden määrään ja tuen tarpeisiin liittyvät seikat. Oppilasmäärä koettiin liian suureksi saatavilla olevaan aikuisten määrään verrattuna, mikä hidasti tukiprosesseja ja vähensi tuen päätösten tehoa. Resurssipula oli nähtävissä myös oppilaiden ja opettajien välisessä suhdeluvussa. Esimerkiksi Pajun ja kumppaneiden (2018, 16) sekä Pulkkisen ja Jahnukaisen (2015, 100–103) tutkimuksissa ilmennyt huoli resursoinnin puutteista ja sen vaikutuksista oppilaiden saamaan tukeen onkin nähtävissä myös tämän tutkimuksen tuloksissa.

6.2.3 Opettajan työ

Tähän ristiriitoja kuvaavaan kategoriaan kerättiin opettajan työnkuvaan, koettuihin kykyihin sekä asennoitumiseen liittyviä mainintoja. Niistä muodostettiin kaksi alaluokkaa, jotka esittelen seuraavaksi. *Työnkuva* ($f=102$) oli näistä alaluokista suurempi, ja siinä painottuivat rajanvedot työssä relevantiksi ja toisaalta ylimääräiseksi koetun välillä. *Kehittäminen* ($f=80$) puolestaan kuvasi opettajan halua paneutua ja panostaa opetukseen ja työn laatuun.

Opettajan työtä kuvaavat kategoriat olivat muita pienempiä ja hajanaisempia sisällöiltään, ja niistä oli vaikeampaa löytää selkeitä ristiriitoja. Tämä voi liittyä osin

myös tutkimusaineiston keruutapaan ja vastausten lyhyteen. Opettajan ammatti-identiteetin, työnkuvan ja arvojen kaltaisia henkilökohtaisten ja subjektiivisten aiheiden tarkasteluun sopisi kenties paremmin teemahaastattelun (LÄHDE) kaltainen, laajempi aineisto. Kysymyksenasettelussa ei myöskään mainittu opettajan työnkuvaa suoraan, joten tämän kategorian koodaaminen edellytti muita kategorioita enemmän tutkijan omaa tulkintaa.

Työnkuva ($f=102$) kuvasi opettajien työssä relevantiksi ja ylimääräiseksi kokemaa, työssä jaksamista sekä käsitystä omista kyvyistä ja taidoista. Seuraavassa vastauksessa eräs erityisluokanopettaja kuvailee opettajista lähtöisin olevia oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisen ongelmia:

Kaikilla opettajilla ei ole riittävästi voimavaroja, motivaatiota ja osaamista erityisten tuen tarpeiden tunnistamiseen ja niissä auttamiseen.
Eritysluokanopettaja V563

Osaaminen, motivaatio ja jaksaminen kietoutuivat yhteen monissa vastauksissa, eikä niiden välinen raja useinkaan ollut selkeä. Pajun ja kumppaneiden (2018, 16–18) raportoimat huolet taitojen riittävyydestä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa toistuivat tässä aineistokategoriassa. Huolta kannettiin sekä omasta että muiden osaamisesta. Pajun ja kumppaneiden (2018, 16–18) tutkimustulosten mukaan etenkin luokan- ja aineenopettajat kokivat taitojen ja koulutuksen puutteeseen liittyvää emotionaalista uupumusta, joka on havaittavissa myös seuraavassa luokanopettajan vastauksessa:

Tuen tarpeessa olevat oppilaat vievät paljon aikaa, joka on muilta oppilailta pois. Aikaa tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetuksen suunnitteluun tarvitaan enemmän ja sitä ei vain jää muulta työltä riittävästi. Koulutus ei anna riittävästi valmiuksia tuen tarpeessa olevien oppilaiden parissa työskentelyyn. Koko ajan on kiire ja riittämätön olo.

Luokanopettaja V1094

Osaamisen puute ja oppimisen ja koulunkäynnin tuen epäselvyys tunnistettiin motivaatiota ja jaksamista kuluttavaksi tekijäksi sekä itsessä että työyhteisön muissa jäsenissä. Osassa vastauksista osaamisen puute näyttäytyi opettajille eräänlaisena vastuun välttelynä:

- - Osa luokanopettajista ei suostu aidosti eriyttämään ja piiloudutaan osaamattomuuden taakse. Jotkut ajattelevat edelleen, että oppilaan tukeminen on vain eo:n tehtävä.
Laaja-alainen erityisopettaja V743

Seuraavassa aineenopettajan vastauksessa ristiriidan tulkittiin muodostuvan opettajan omaan ammattiin ja työnkuvaan liittyvien käsitysten ja työn uusien vaatimusten välillä. Vastaajan näkökulmasta uudenlainen työtapo koetaan ylimääräisenä ja ammattiin kuulumattomana, sillä sen hyödyt oppilaille ovat epäselviä. (ks. Schmidt & Datnow 2005, 950)

Kaikilla ei ole käsitystä ja tietoa sen (kolmiportaisen tuen) hyödyistä. Koetaan lisätyönä ja ei nähdä, miten se tukisi oppilasta.
Aineenopettaja V394

Kuten edellisestä vastauksesta käy ilmi, tämän alakategorian vastauksille näytti olevan tyypillistä työn kohteen pirstoutumisen vaikutus työn mielekkyyden kokemukseen (Engeström 1990, 108). Uuden toiminnan kohteen aiheuttama vastustus toimintajärjestelmässä voidaan tulkita kolmannen asteen ristiriidaksi (Engeström 2014, 72).

Kehittäminen ($f=80$) sisälsi sellaisia vastauksia, joissa ilmeni jollakin tapaa opettajan halu työhön paneutumiseen, tuen toteuttamiseen tai taitojen kehittämiseen. Toisin sanoen vastaukset ilmensivät halua tehdä työtä riittävän hyvin. Kuten muissakin opettajan työtä koskevissa kategorioissa, toiveet tai kehitysehdotukset saattoivat koskea opettajan omaa työtä, kollegoita tai koko yhteisöä. Seuraava aineenopettajan vastaus toimii esimerkkinä kategoriassa toistuvasta toiveesta päästä tekemään työtä tavalla, joka riittäisi opettajalle itselleen:

Se, että on liian vähän aikaa ja tilaisuuksia paneutua asioihin niin hyvin kuin haluaisi / olisi tarpeellista. Palaverit pidetään ja asiakirjat laaditaan kiireessä.
Aineenopettaja V14

Jännitteen lainaukseen V14 muodostaa yksilön ja yhteisön välisen toiminnan yhteensovittaminen, siis ensimmäisen asteen ristiriita (Engeström 2014, 71–72). Kiire näyttää esiintyvän vastauksessa häiriönä, joka vaikeuttaa opettajan oman työn toteuttamista. Yhteisön rakenteet eivät vaikuta mahdollistavan työn uusiin vaatimuksiin vastaamista, sillä niihin ei löydy työajan puitteissa riittävässä määrin aikaa. (vrt. Koli 2014, 89–90) Myös seuraavassa lainauksessa resurssien puute kuvataan kuormitusta

lisäävänä tekijänä. Vastaus kuvastaa nähdäkseni myös resurssien tarpeen kontekstisidonnaisuutta ja kohdentamisen vaikeutta (Saloviita & Schaffus 2016, 468):

Resurssia on paljon verrattuna moneen muuhun kouluun, mutta silti aivan liian vähän koulumme oppilaisaines huomioon ottaen. Opettajat koulussamme ovat motivoituneita ja ahkeria, mutta erittäin kuormittuneita.
Aineenopettaja V73

Edellisessä vastauksessa tulkitsin, että opettajien motivaatio työnsä tekemiselle on ristiriidassa kuormitusta lisäävän resurssipulan kanssa, joka koetaan toiminnan kohteen ominaisuuksista johtuvaksi. Toiminnan kohteen ominaisuuksilla viitataan oppilasainekseen. Seuraava vastaus kuvastaa samankaltaista toiminnan kohteeseen liittyvää motivaatoristiriitaa luokanopettajan näkökulmasta:

Luokissa on oppilaita, joilla on hyvin erilaiset tarpeet. Opettajan aika ei mitenkään riitä kaikkeen. Tukiopetusta pitäisi voida tarjota enemmän.
Luokanopettaja V794

Opettajan motivaatioksi tulkittiin tässä vastauksessa tuen tarjoaminen, josta hän konkreettisenä esimerkkinä mainitsee tukiopetuksen antamisen. Jälleen toiminnan kohteen ominaisuudet - erilaiset tuen tarpeet - esiintyy tuen antamiselle käytännön tason haasteena. Tästäkin vastauksesta katsottiin välittyvän resurssipulan läsnäolo, tässä tapauksessa ajan muodossa.

Tässä kategoriassa ilmenevät motivaatoristiriidat olivat usein opettajan oman työn riittävän hyvään toteuttamiseen liittyviä. Oppilasaineksen muutos tai haastavuus koettiin työtä vaikeuttavaksi, ja resurssien puute tai rakenteelliset tekijät ikään kuin välillisinä tekijöinä, jotka karsivat opettajan tai yhteisön mahdollisuuksia haluttuun työn toteutustapaan.

Yhteenveto. Opettajan työtä kuvaavan aineistokategorian tärkeimmiksi teemoiksi muotoutuivat opettajan koettu osaaminen, työn muutoksen aiheuttama epävarmuus ja selkeyden puute, sekä opettajan toteuttamis- ja kehittämishalujen ja rakenteellisten tekijöiden välinen ristiriita. Vastauksissa korostuivat opettajan työnkuvan ja yhteisön rakenteiden väliset ristiriidat. Vaikeasti yhteensovitettavat aikataulut ja

lukujärjestysongelmat näyttivät lisäävän koettua kuormitusta ja vaikeuttavan oman työn tai työyhteisön kehittämistä.

6.2.4 Säännösten mukainen tuen toteutuminen

Tähän kategoriaan sisältyi kuvauksia tilanteista, joissa lain ja normien sanelemat oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamisen periaatteet (ks. esim. Opetusministeriö 2007:47, 23;56) eivät toteutuneet tai kouluissa toimittiin niiden vastaisesti.

Tavallisimpia teemoja olivat tuen tarpeen tunnistamisen vaikeus ja tuen portaiden epäselvyys, tuen prosessien joustamattomuus ja hitaus sekä pedagogisten asiakirjojen koettu monimutkaisuus ja hankaluus. Seuraavasta vastauksesta käy ilmi, etteivät tuen oikea-aikaisuus ja varhainen puuttuminen vastaajan näkökulmasta toteudu:

Havainnointi jatkuu tarpeettoman pitkään, ja siten tukitoimiin ei ryhdytä riittävän ajoissa.
Erityisluokanopettaja V585

Tarkempia syitä havainnoinnin hitaudelle ei kuitenkaan esitetä. Sama toistuu seuraavassa laaja-alaisen erityisopettajan vastauksessa, jossa opettaja kuvaa sekä tehostetun että erityisen tuen oppilaiden tuen puutetta, muttei sen taustatekijöitä:

Tehostetun tuen oppilaille ei riitä tukea. Osa erityisen tuen oppilaista roikkuu yleisopetuksen luokissa ilman tukea. Kuilu heidän ja muiden oppilaiden välillä oppimisessa suurenee yhä suuremmaksi joka vuosi.
Laaja-alainen erityisopettaja V715

Tuen epäasianmukainen ja epäjohdonmukainen käyttö liitettiin usein tukiprosessien hitauteen tai epäselvyyteen. Seuraavasta aineenopettajan vastauksesta käy ilmi, ettei oppilaiden tuen tasoa aina päivitetty todellista tuen tarvetta vastaavaksi:

Osalla on päätöksiä, vaikka he eivät niitä tarvitse (varmuuden vuoksi, tehty ala-koulussa) ja uusien päätöksien tekeminen tapahtuu liian hitaasti. Oman ammattitaidon puute, esim. asiakirjojen laadinnassa.
Aineenopettaja V397

Hitauden lisäksi tuen epäasianmukaista käyttöä perusteltiin myös sen aiheuttamalla työmäärällä. Etenkin tuen prosesseihin liittyvä kirjaaminen ja palaverit koettiin vaikeasti työn rytmiin sovitettaviksi. Näiden vaikeuksien aiheuttamat negatiiviset tunteet käyvät ilmi myös seuraavan luokanopettajan vastauksesta:

Tuen byrokraattisuus ja hitaus sekä ajanpuute. Kaiken vaivan ja ajankäytön jälkeen epäselvyys siitä, saako sittenkään mitään tukea, kun ei resursseja ole riittävästi. Niinpä tuntuu turhautavalta

edes yrittää siirtää oppilasta tehostettuun tukeen kaikkine vaiheineen, asiakirjoineen ja palaverineen.

Luokanopettaja V865

Myöskään tuen suunnitelmallisuus ja jatkuvuus eivät aina toteutuneet. Seuraavassa vastauksessa luokanopettaja liittää vaikeudet resurssipulaan:

Erityisopetusresurssit ovat liian vähäiset, että tukea pystyttäisiin tarjoamaan kaikille sitä tarvitseville johdonmukaisesti ja pitkäkestoisesti. Tuen tarjoaminen on enemmän akuutteihin tuen tarpeisiin reagointia ja hyvin aloitetun tuen jatkaminen on usein epävarmalla pohjalla. - -

Luokanopettaja V837

Vastauksen V837 kohdalla tulkinnanvaraiseksi jää, voiko resurssipulan sijasta tai lisäksi olla kyse koulun muista rakenteellisista tekijöistä tai siitä, ettei sopivia työtapoja ole vielä löydetty (ks. Saloviita 2018a, 271).

Yhteenvedo. Oppimisen ja koulunkäynnin tukimallin periaatteiden vastaiset koulun käytännöt liitettiin usein tuen koettuun hitauteen, tehottomuuteen ja epäselvyyteen. Rakenteelliset tekijät sekä resurssipula toistuivat vastauksissa etenkin mainintoina erityisopettajien ja ajan puutteesta.

6.3 Motiiviristiriitojen keskinäisten suhteiden tarkastelua

Tässä alaluvussa tutkin ensin motiiviristiriitojen keskinäisiä suhteita, jonka jälkeen vertailen ristiriitoja häiriöihin. Sen jälkeen tarkastelen ristiriitojen esiintymistä ammattiryhmittäin. Lopuksi esittelen aineiston keskeiset motiiviristiriidat.

6.3.1 Motiiviristiriitojen keskinäistä vertailua

Yhteisöä kuvaavat alakategoriat olivat tiiviisti yhteydessä sekä keskenään että muiden koodiryhmien kanssa. Resurssit olivat tiiviisti liitoksissa koulun rakenteellisiin tekijöihin, eikä niiden välinen rajanveto aina ollut selkeä. Koodeina rakenteelliset tekijät ja resurssit esiintyivätkin yhdessä 170 kertaa, kun taas resurssit ja toimintakulttuuri osuivat päällekkäin 76 kertaa. Toimintakulttuurin ja koulun rakenteiden välisiä päällekkäisyyksiä esiintyi 100.

Oppilaiden tarpeisiin vastaamista kuvaavat alakategoriat olivat myös liitoksissa yhteisön rakenteisiin. Oppilasmäärä liitettiin vastauksissa usein pätevän

opetushenkilöstön puutteeseen, mikä näkyi päällekkäisyyksinä resursseja koskevien mainintojen kanssa (f=114). Kuten seuraavassa luokanopettajan vastauksessa, myös rakenteelliset tekijät ja oppilasmäärä liitettiin yhteen (f=78):

Oppilaalle ei välttämättä ole tarjolla sellaista tukea, jota hän tarvisi. Luokanopettajalla on iso ryhmä, niin esim. tukiopetuksen järjestäminen myös aikataulullisesti haastavaa.

Luokanopettaja V841

Oppilaiden eriävien tuen tarpeiden ja rakenteellisten tekijöiden päällekkäisyydet (f=66) näkyivät vastauksissa usein esimerkiksi ajan riittämättömyytenä tai tuen epätasaisena jakautumisena oppilaiden kesken opetustilanteissa.

Opettajan työtä kuvaavien koodien yhteydet muihin aineistokategorioihin olivat vähäisiä, mikä voi johtua myös alakategorioiden pienuudesta. Eniten yhteyksiä esiintyi opettajan ja yhteisöä kuvaavien koodien välillä: Rajaamisen ja rakenteellisten tekijöiden (f=63) päällekkäisyydet ilmenivät vastauksissa usein koulun rakenteiden ja opettajan työnkuvan välisenä epäsuhtana. Eräs aineenopettaja kuvasi vanhanaikaisina pitämiänsä rakenteita seuraavasti:

Yläasteella on liian vähän PÄTEVIÄ PYSYVIÄ laaja-alaisia erityisopettajia ja kouluavustajia.

Opettaja joutuu ottamaan liikaa opetustunteja, jolloin hänelle ei jää aikaa juuri mihinkään muuhun kuin oppituntien pitoon. Ei nykyaikaa!!!

Aineenopettaja V414

Kehittämistä kuvaavista maininnoista kaksi kolmasosaa (f=54) sisälsi myös rakenteellisia tekijöitä kuvaavan koodin. Resurssit esiintyivät yli puolessa (f=45) kehittämistä kuvaavista maininnoista, poikkeuksetta työn kehittämistä estävänä tekijänä.

Tuen toteutumista koskevassa kategoriassa päällekkäisyyksiä esiintyi eniten rakenteellisten tekijöiden (f=105) ja resurssien (f=92) välillä. Rakenteiden vaikutus riittävän tuen saamiseen on nähtävissä esimerkiksi seuraavassa vastauksessa:

Välillä erityisen tuen saaminen kokoaikaisesti on mahdotonta, koska erityisluokat ovat täynnä. Erityisluokista integroiminen yleisopetuksen ryhmiin saattaa myös olla hankalaa, sillä oppilaat eivät välttämättä saa tarvitsemaansa tukea tai opetusryhmät ovat jo täynnä.

Erityisluokanopettaja V583

Yhteisön rakenteet ja resurssit liittyivät siis kaikkiin muihin ristiriitoja kuvaaviin aineistokategorioihin. Resurssien ja rakenteellisten tekijöiden keskinäinen suhde on tiivis ja paikoitellen epäselvä: Aika mainittiin vastauksissa puuttuvana resurssina, ja koulun rakenteilla viitataan työn ja opiskelun ajalliseen järjestämiseen (Sahlberg 1997, 179). Samoin vastaajien käyttämät resurssin määritelmät voivat vaihdella. Tulosten perusteella vaikuttaa kuitenkin siltä, että rakenteelliset tekijät ja resurssit koetaan aineistossa tärkeimpinä työn ristiriitaisia vaatimuksia lisäävinä tekijöinä.

Toimintakulttuuri mainittiin huomattavasti resursseja ja rakenteellisia tekijöitä harvemmin. Voidaan kuitenkin pohtia, johtuuko toimintakulttuuria koskevien mainintojen vähäisyys siihen liittyvien ongelmien poissaolosta. Joustamattoman lukujärjestyksen ja henkilöstövajeen kaltaiset ilmiöt voivat näkyä arjessa helpommin tunnistettavina häiriöinä kuin esimerkiksi yhteisten linjausten puutteesta johtuva tukitoimien epäselvyys. Seuraavassa alaluvussa vertailen aineistossa koettuja ristiriitoja ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksiin.

6.3.2 Ristiriitojen vertailu häiriöihin

Kaikista motiiviristiriitoja kuvaavista alakategorista selkeästi eniten häiriömainintoja esiintyi *koulun rakenteissa*, jotka vaikuttivat erityisen alttiilta katkoksille, kiireelle ja lisätyölle. Häiriöiden määrää voi selittää se, että rakenteelliset tekijät viittaavat arjen työn järjestämistä koskeviin seikkoihin (Sahlberg 1997, 179), joissa häiriöt tulevat esille. *Resursseissa* painottuivat samat häiriötyypit kuin rakenteissa. *Koulun toimintakulttuurin* häiriöt puolestaan liittyivät epäselvyyksien ja erimielisyyksien kaltaisiin vuorovaikutuksen häiriöihin. Tämä vaikuttaa loogiselta, sillä koulun toimintakulttuuri muodostuu osittain sen sisäisen vuorovaikutuksen tavoista (Opetushallitus 2014, 26).

Säännösten mukaisen tuen toteutumisen häiriöistä suurin osa oli katkoksia. Vastauksissa tuen toteutumisen katkokset viittasivat usein joko suunnitellun tuen katkeamiseen tai tiedonsiirron vaikeuksiin. Oppilaiden tarpeisiin vastaamista koskevien ristiriitojen häiriömaininnat jakautuivat melko tasaisesti, vaikkakin *Tuen tarpeet*-koodi osui hieman useammin päällekkäin lisätyön kanssa. *Opettajan työn* häiriöt näkyivät etenkin työnkuvan rajaamista koskevassa koodissa lisätyön ja kiireen muodossa. Häiriötyyppien ja motiiviristiriitojen alakategoriat frekvensseinä ovat nähtävissä taulukossa 4.

Taulukko 4. Häiriötyyppien ja motiiviristiriitojen alakategorioiden päällekkäisyydet frekvensseinä.

	Kiire	Katkos	Lisätyö	Epäselvyys	Erimielisyys
Resurssit	63	66	60	36	29
Koulun rakenteet	81	92	71	52	32
Säännösten mukainen tuen toteutuminen	32	59	47	43	28
Oppilasmäärä	34	32	36	18	11
Toimintakulttuuri	35	66	44	64	57
Tuen tarpeet	29	29	43	24	19
Työnkuva	40	34	61	27	34
Tuki/taso	14	34	22	19	10
Kehittäminen	36	27	33	31	17

Kuten motiiviristiriitoja keskenään vertailtaessa, eniten yhteyksiä myös häiriöiden kanssa esiintyi yhteisöä kuvaavissa alakategorioissa. Tämä liittyyneen yläkategorian suureen kokoon. Koulun rakenteellisiin tekijöihin liittyi häiriömainintoja huomattavasti resursseja enemmän siitäkin huolimatta, että resursseja kuvaava kategorio oli kooltaan suurempi. Tulkiten tämän viittaavan siihen, että resurssien ja rakenteellisten tekijöiden tuen toteuttamista vaikeuttavat mekanismit ovat keskenään erilaiset. Resurssit näyttävät vaikuttavan koko tukijärjestelmään tasaisena, kehitystä jarruttavana voimana, kun taas koulun rakenteiden ongelmat aiheuttavat työn häiriöitä, jotka voivat jatkuessaan johtaa kriisiytymiseen (vrt. Engeström 2014, 71–72).

Seuraavassa alaluvussa vertailen aineistossa esiintyviä ristiriitoja ammattiryhmittäin.

6.3.3 Ristiriidat ammattiryhmittäin

Ammattiryhmien väliset erot suhteutettiin vastaajaryhmien kokoihin samalla tavalla kuin häiriöitä tarkasteltaessa. Motiiviristiriitoja koskevia mainintoja oli yhteensä 670, ja ammattiryhmistä eniten niitä esiintyi laaja-alaisen erityisopettajien vastauksissa (87 %). Toisena olivat luokanopettajat (80 %) ja kolmansina aineenopettajat (75 %). Vähiten motiiviristiriitoja koskevia mainintoja esiintyi erityisluokanopettajilla (72 %).

Taulukko 5 Motiiviristiriitojen yläkategorioiden esiintyvyys ammattiryhmittäin prosentteina.

	Aineenopettaja	Laaja-alainen erityisopettaja	Erityisluokanopettaja	Luokanopettaja
Yhteisön toiminta	42	63	48	54
Oppilaan tarpeisiin vastaaminen	30	42	39	35
Opettajan työ	20	32	24	22
Säännösten mukainen tuen toteutuminen	14	26	20	21

Motiiviristiriitoja koskevat yläkategoriat ammattiryhmittäin ovat nähtävissä taulukossa 5. Suurimmat erot mainintojen määrissä olivat aineenopettajien ja laaja-alaisen erityisopettajien välisiä: Aineenopettajilla kaikkia yläkategorioita koskevia mainintoja esiintyi ammattiryhmistä vähiten, laaja-alaisilla erityisopettajilla eniten.

Taulukko 6. Yhteisöä kuvaavien alakategorioiden esiintyvyys ammattiryhmittäin prosentteina.

	Aineenopettaja	Laaja-alainen erityisopettaja	Erityisluokanopettaja	Luokanopettaja
Resurssit	25	37	35	43
Koulun rakenteet	29	34	24	33
Toimintakulttuuri	18	33	18	16

Yhteisöä kuvaavissa alakategorioissa esiintyi selkeitä ammattiryhmien välisiä eroja. Resursseihin liittyviä ristiriitoja löydettiin luokanopettajien vastauksista huomattavasti muita ammattiryhmiä useammin, aineenopettajien vastauksista taas muita harvemmin. Koulun rakenteisiin liittyviä ristiriitoja koskevien mainintojen määrässä puolestaan korostui erityisopettajaryhmien välinen ero. Laaja-alaisen erityisopettajien vastauksissa toimintakulttuuriin liittyvät ristiriidat olivat selkeästi kaikkia muita ryhmiä yleisempiä. *Yhteisöä* kuvaavat alakategoriat ammattiryhmittäin ovat nähtävissä taulukossa 6.

Taulukko 7 Oppilaan tuen tarpeeseen vastaamista kuvaavien alakategorioiden esiintyvyys ammattiryhmittäin prosentteina.

	Aineenopettaja	Laaja-alainen erityisopettaja	Erityisluokanopettaja	Luokanopettaja
Oppilasmäärä	17	17	20	21
Tuen tarpeet	10	19	18	13
Tuki/taso	7	15	12	11

Oppilaita koskevat motiiviristiriidat ammattiryhmittäin ovat nähtävissä taulukossa 7. Oppilaan tuen tarpeet esiintyivät muita ammattiryhmiä enemmän erityisopettajaryhmien vastauksissa, kun taas oppilasmäärän näyttivät kokevan hieman muita ryhmiä ristiriitaisempana ne opettajaryhmät, jotka työskentelevät oman ryhmänsä kanssa. Aineenopettajat kokivat muita ammattiryhmiä vähemmän tuen tasoon liittyviä ristiriitoja, laaja-alaiset erityisopettajat taas muita enemmän. Sekä *opettajan työhön* että *säännösten mukaisen tuen toteutumiseen* liittyvissä ristiriidoissa korostui laaja-alaisen erityisopettajien vastausten määrä etenkin aineenopettajiin verrattuna. Opettajan työhön sekä säännösten mukaiseen tuen toteutumiseen liittyvät motiiviristiriidat ovat nähtävissä taulukossa 8.

Taulukko 8 Opettajan työtä sekä säännösten mukaista tuen toteutumista kuvaavien alakategorioiden esiintyvyys ammattiryhmittäin prosentteina.

	Aineenopettaja	Laaja-alainen erityisopettaja	Erityisluokanopettaja	Luokanopettaja
Säännösten mukainen tuen toteutuminen	14	26	20	21
Työnkuva	9	17	13	12
Kehittäminen	8	16	11	8

Laaja-alaisilla erityisopettajilla oli eniten motiiviristiriitoja koskevia mainintoja kaikissa alakategorioissa resursseja ja oppilasmäärää lukuun ottamatta. Koettujen ristiriitojen määrää voi selittää laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva, joka poikkeaa muista ammattiryhmistä esimerkiksi muiden koulun henkilöstön jäsenten kanssa tehtävän

yhteistyön laajuudessa. Tähän viittaa myös havainto siitä, että laaja-alaiset erityisopettajat kokivat muita ammattikuntia enemmän myös vuorovaikutukseen liittyviä häiriöitä (ks. taulukko 2). Voidaankin pohtia, tulevatko esimerkiksi toimintakulttuurin puutteet helpommin esille juuri häiriöalttiin vuorovaikutuksen määrän vuoksi.

6.3.4 Aineiston keskeiset motiiviristiriidat

Aineistosta löytyi kolme keskeistä motiiviristiriitaa. Nämä olivat 1.) Opetustyön ja uusien työn vaatimusten yhteensovittamisen välinen ristiriita, 2.) Tuen kehittämisen ja yhteisön toimintatapojen välinen ristiriita, sekä 3.) Opetuksen ja tuen antamisen välinen ristiriita.

Taulukko 9. Toimintajärjestelmän osatekijät ja niitä vastaavat aineistoluokat.

Toimintajärjestelmän osatekijä	Aineiston vastine	Esimerkki
Toimija	Opettaja	- Aineenopettaja - Laaja-alainen erityisopettaja - Erityisluokanopettaja - Luokanopettaja
Yhteisö	Koulu	
Kohde	Oppilas, oppiminen, tuen toteutuminen	
Säännöt	Koulukulttuuri	
Työnjako	Koulun rakenteet	- Työn ja opiskelun ajallinen järjestäminen - Tilanjaot ja lukujärjestys - Vastuunjaot
Työvälineet ja -tavat	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen sanelemat työtavat ja opetusmenetelmät	- Samanaikaisopetus - Eriyttäminen - Pedagogiset asiakirjat

Kolin (2014, 45;87) määritelmän mukaan motiiviristiriitaa luonnehtivat vastakkaisiin suuntiin vetävät, toiminnan kohteeseen kohdistetut vaatimukset, joita toimija ei pysty ratkaisemaan käytettävissä olevin keinoin. Tässä alaluvussa esittelen aluksi aineistosta muodostetut aineistoluokat toimintajärjestelmän malliin aseteltuina. Tämän jälkeen

kuvailen tarkemmin aineiston keskeisiä ristiriitoja. Esitän ne taulukkomuodossa, jossa aineistosta löydettyt käytännön esimerkit yhdistetään ensin motiiviristiriitaan, sitten tulkintaan ristiriidan taustalla vaikuttavasta ilmiöstä ja lopuksi tämän toimintateoreettiseen vastineeseen.

Taulukko 10. Opetustyön ja uusien työn vaatimusten yhteensovittamisen välinen ristiriita.

Aineistossa toistuvat ilmiöt	Tulkinta motiiviristiriidasta	Tulkinta motiiviristiriidan taustalla olevasta ilmiöstä	Ilmiön toimintateoreettinen vastine
<ul style="list-style-type: none"> - Tukijärjestelmän muutokseen liittyvät työtehtävät koetaan ”ylimääräisinä” - Uusien työtapojen suunnitteluun ja kehittämiseen ei löydy aikaa - Lukujärjestys vaikeuttaa tuen tasaista jakautumista 	<p>Oman opetustyön onnistunut toteuttaminen työajan puitteissa</p> <p>on ristiriidassa oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvien uusien työtapojen toteuttamisen kanssa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oppimisen ja koulunkäynnin tuen malli vaatii toteutuakseen uudenlaisia yhteistyön muotoja, kirjaamista ja suunnittelua (ks. Ahtiainen 2015, 36) - Koulun rakenteet tukevat yksilötyöskentelyä ja vanhoja työtapoja (vrt. Koli 2014, 98) 	<p>Työnjako vs. Työvälineet/-tavat</p> <p>Toiminnan kohteen muutoksen myötä kouluun on tuotu uusia työvälineitä ja -tapoja. Työnjako ei kuitenkaan mahdollista niiden käyttöönottoa.</p>

Ristiriitoja etsittäessä muodostetut aineistoluokat asetettiin toimintajärjestelmän malliin niin, että opettaja oli mallin yksittäinen toimija ja yhteisön muodosti koulu. Toiminnan kohteen muodostivat oppilas, oppilaat ja oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutuminen. Tämä tulkinta ei ole yksiselitteinen, kuten ei myöskään toiminnan kohde käsitteenä (ks. esim. Roth & Lee 2007, 18;25). Rakenteellisten tekijöiden katsottiin vastaavan toimintajärjestelmän työnjakoa kahdesta syystä. Ensinnäkin lukujärjestyksen

kaltaiset opiskelun ja työn järjestämisen tavat määrittävät työyhteisön sisäistä järjestystä ja vastuunjako. Toiseksi aineistossa ilmennyt henkilöstöresurssien epätasainen jakautuminen oppiaineiden kesken voidaan tulkita niin, että työn järjestämisen tavat asettavat sen jäseniä eriarvoiseen asemaan tavalla, joka on ominaista myös työnjaolle (Engeström 2001, 136). Toimintajärjestelmän säännöt muodostuivat koulun toimintakulttuurista, sillä se sisältää sekä koulun sisäiset käytännöt ja säännöt että ne tavat, joilla ulkoapäin tulevat normit ja lait otetaan käyttöön (Opetushallitus 2014, 26). Työvälineet ja -tavat käsittävät sääntöjen linjaamat, oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutukseen suositellut opetusmenetelmien kaltaiset työvälineet (Opetusministeriö 2007:47, 23;56). Toimintajärjestelmän osatekijöiden ja aineistokategorioiden vastaavuudet ovat nähtävissä taulukossa 9.

Koulutyön rakenteiden ja tuen toteuttamisen välinen ristiriita näyttäytyi aineistossa opettajien vaikeuksina sovittaa tukimallin tuomia uusia työtehtäviä (ks. Ahtiainen 2015, 36) osaksi työn arkea. Opetustunnit hallitsivat työaika, ja niiden ulkopuolelle jäävät työtehtävät näyttäytyivät helposti ylimääräisenä työnä (vrt. Stoll 2010, 4809; Saloviita & Schaffus 2016, 468), johon aikaa oli vaikea saada riittämään. Vastauksissa toistuva yhteistyöhön varatun ajan puute vaikutti myös vaikeuttavan samanaikaisopetuksen kaltaisten, vielä melko uusien työtapojen kehittämistä. Opettajien työskentelyn yksilöpainotteisuus vaikeutti myös tiedon jakamista ja yhteisten linjausten tekemistä (vrt. Fullan & Hargreaves 1992, 22; Fullan 1993, 43). Täyteen pakatut lukujärjestykset estivät koulun tasolla opetuksen palkittamista ja siten tuen tehokasta kohdentamista. Aineistossa tämä näkyi opettajien kokemana ristiriitaisena tilanteena, jossa erityisopettajan apua tarvitaan samaan aikaan useassa eri luokassa. Resurssipula tulkittiin tässäkin yhteydessä esimerkiksi henkilöstön ja ajan puutteen luomana kitkana. Opetustyön ja uusien työn vaatimusten yhteensovittamisen välinen ristiriita on nähtävissä taulukossa 10.

Taulukko 11. Tuen kehittämisen ja yhteisön toimintatapojen välinen ristiriita.

Aineistossa toistuvat ilmiöt	Tulkinta motiiviristiriidasta	Tulkinta motiiviristiriidan taustalla olevasta ilmiöstä	Ilmiön toimintateoreettinen vastine
<ul style="list-style-type: none"> - Tuen tarpeen määritelmät vaihtelevat opettajien kesken - Tuen portaat ja käytettävissä olevat tukitoimet epäselviä - Tukiasiakirjojen täyttötavat ja laatu vaihtelevat - Tieto oppilaiden tuen tarpeesta ei kulje 	<p>Oppilaan tuen tarpeisiin vastaaminen oppimisen ja koulunkäynnin tuen sanelemin keinoin</p> <p>on ristiriidassa työyhteisössä vallitsevan yhteistyön ja informaation puutteen kanssa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Koulun toimintakulttuurin puutteet vaikeuttavat järjestelmänmuutoksen sopeutumista ja yhteisön kehittämistä (vrt. Stoll 2010, 480) - Yhteistyöhön vaadittavia yhteisiä linjauksia, vastuunjakoja ja käytänteitä ei ole saatu sovitettua osaksi koulun toimintaa 	<p>Säännöt vs. Työnjako</p> <p>Uuteen toiminnan kohteeseen liittyvät säännöt ja termit on otettu käyttöön käsitteiden tasolla, mutta toimintatavat eivät ole vielä kehittyneet vastaamaan niitä (ks. Engeström 2013, 254)</p>

Koulujen toimintakulttuuri ei ollut aineiston yleisin yhteisöön liitoksissa oleva motiiviristiriitojen lähde. Aineistossa kuitenkin toistuivat kuvaukset opettajien välillä vaihtelevista tuen tarpeen ja tukitoimenpiteiden määritelmistä sekä epämääräiseksi koetuista tuen portaista ja prosesseista. Työssä tämä epämääräisyys näyttäytyi muun muassa epäselvinä vastuunjakoina ja tukiasiakirjojen vaihtelevana käyttönä. Tällaisten kuvausten voidaan tulkita liittyvän epäyhtenäiselle toimintakulttuurille ominaiseen toimintatapojen ja -periaatteiden puutteeseen (vrt. Opetushallitus 2014, 29). Tulkitsin ristiriidan esiintyvän tuen kehittämisen ja yhteisön toimintatapojen välillä. Tämä ristiriita on esitetty taulukossa 11.

Selkeitä syy-seuraussuhteita ei voida tämän aineiston perusteella määrittää. Koulun rakenteiden ja toimintakulttuurin välillä näyttää kuitenkin olevan vastavuoroinen suhde, jossa työyhteisön hajanaisuus vaikeuttaa osaamisen jakamista ja kehittämistä (Fullan & Hargreaves 1992, 17–18), täten vaikeuttaen koulun rakenteiden muokkaamista toimivampaan suuntaan. Joustamattomat rakenteet voivat vuorostaan johtaa mainittuihin

uuteen muutokseen sopeutumisen ongelmiin. Koulun johdolla on tärkeä asema tämän suhteen kehittämisessä toimivampaan suuntaan. (Hargreaves 2004, 307; Stoll 2010, 480)

Taulukko 12. Opetuksen ja tuen antamisen välinen ristiriita.

Aineistossa toistuvat ilmiöt	Tulkinta motiiviristiriidasta	Tulkinta motiiviristiriidan taustalla olevasta ilmiöstä	Ilmiön toimintateoreettinen vastine
<ul style="list-style-type: none"> - Suuria luokkia vaikea hallita - Oppilaiden moninaisiin tuen tarpeisiin vastaaminen opetuksessa - Osa oppilaista jää vähemmälle huomiolle - Kokemus oman osaamisen ja tiedon puutteista 	<p>Kaikkien oppilaiden huomioiminen ja laadukkaan opetuksen antaminen</p> <p>on ristiriidassa</p> <p>tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin vastaamisen kanssa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Opettajan käsitys työnkuvastaan ja osaamisestaan on mutkistunut oppilasaineksen muutoksen myötä - Huoli muutoksen vaikutuksesta oppilaiden hyvinvointiin (vrt. Schmidt & Datnow 2005, 950) 	<p>Toimija vs. Kohde</p> <p>Kohteen nopea muutos johtaa työntekijän työsuhteen häiriöihin ja kriisiytymiseen (Engeström 1990, 108)</p>

Opettajan ja oppilaan välinen suhdetta voidaan pitää toimijan ja kohteen välisenä vuorovaikutussuhteena, jossa opettaja vaikuttaa toiminnallaan oppilaaseen ja päinvastoin (Koistinen 2007, 28). Toimijan ja kohteen välillä vaikutti liittyvän kohteen nopeaan muutokseen. Opettajat kokivat, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmänmuutoksen myötä oppilaiden tarpeisiin oli vaikeampi vastata oppilaiden lukumäärän ja eriävien tuen tarpeiden vuoksi. Aineistossa tämä näyttäytyi usein opetustilanteessa tehtävänä valintana luokan opettamisen ja hallinnan sekä tuen tarpeisiin vastaamisen välillä. Etenkin luokan- ja aineenopettajien vastauksissa esiintyi mainintoja puutteellisesta erityispedagogisesta osaamisesta (vrt. Saloviita 2009). Opetuksen ja tuen antamisen välinen ristiriita on nähtävissä taulukossa 12.

Koettu taitojen puute ja luokkatyöskentelyn häiriöt voidaan tulkita merkinä työn kohteen pirstoutumiseen liittyvästä kriisiytymisestä (Engeström 1990, 108), vaikkei

kausaalisuhteita voidakaan tämän aineiston perusteella määrittää. Vastauksiin liittyi usein mainintoja resurssipulan aiheuttamasta pätevän henkilöstön puutteesta. Tätä voidaan nähdäkseni pitää ensimmäisen asteen ristiriidan ilmentymänä, jossa resurssipula näyttäytyy kehitystä hidastavana ristiriitana kaikkien toimintajärjestelmän osatekijöiden sisällä (Engeström 2014, 71–72).

Seuraavassa alaluvussa tarkastelen tutkimuskohteena olevan kaupungin kouluissa toteutettuja oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittämishankkeita.

6.4 Ratkaisuyritykset

Tässä alaluvussa vastaan kolmanteen tutkimuskysymyksen: Millaisia oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittämiseen tähtäviä käytänteitä aineistossa esiintyi ja mihin toimintajärjestelmän osatekijöihin ne liittyivät? esittelen aineistossa esiintyneitä oppimisen ja koulunkäynnin tuen ratkaisuyrityksiä. Ratkaisuyrityksiä etsittiin vastauksista tutkimuslomakkeen toiseen kysymykseen: 2.) Kerro lyhyesti hyvästä oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytännöstä, jota olette kehittämässä tai kehittäneet koulussa. Ne jaoteltiin taulukon 9 perusteella toimintajärjestelmän (Engeström 2001, 136) osatekijöiden mukaisesti. Näin pyrittiin selvittämään, painottuivatko ongelmiin kehitetyt ratkaisut joihinkin tiettyihin yksittäisiin osatekijöihin. Yksipuoliset, yksittäisiin osatekijöihin kohdistetut muutospyrkimykset voivat johtaa uusiin häiriöihin ja ristiriitoihin (ks. Launis & Koli 2005).

Työtapa/väline ($f=291$) oli useimmiten vastauksissa esiintynyt toimintajärjestelmän osatekijä. Työtapojen tai -välineiden käyttöä koskevat kuvaukset liittyivät yleensä työnjakoon ($f=222$). Näitä olivat muun muassa samanaikaisopetuksen kaltaiset, yhteistyön kehittämistä vaativat työtavat, sekä koulun yhteiset hankkeet. Seuraavassa vastauksessa työnjakojen ja työvälineiden lisäksi muokattiin myös erityisopettajien työnkuva:

Samanaikaisopettajuus, yhteisopettajuus, sähköisten opetusmateriaalisen jakaminen, erityisopettajien konsultoiva työote, erityisluokanopettajan työnkuvan laajentaminen.
Erityisluokanopettaja V598

Vastausten joukossa esiintyi myös epäonnistuneita tai osittain onnistuneita ratkaisuyrityksiä. Eräs aineenopettaja kuvasi opetuksen palkittamiseen liittyvää kokeilua, joka ei jäänyt pysyvään käyttöön:

Meillä oli kokeilussa tuntien palkittaminen, jolloin saatiin kahden luokan pienryhmäresursseilla molemmilta luokilta eniten tukea tarvitsevat oppilaat jokaisella matematiikan tunnilla pienryhmäopettajan opetukseen. Koska lukujärjestys on vaikeampi laatia, mikäli siinä on palkkeja, tuosta luovuttiin. Tällä hetkellä tilanne on se, että lukujärjestysteknisistä syistä kaikki erityisen tuen oppilaat eivät pääse yhtään kertaa viikossa pienryhmään.

Aineenopettaja V460

Toisiksi eniten työvälineitä ja -tapoja koskevia kuvauksia liittyi työn kohteeseen ($f=122$). Oppilaaseen ja tämän oppimiseen liittyvissä vastauksissa mainittiin esimerkiksi opetuksen painottaminen oppilaille hyödyllisiin teemoihin, kielitietoisuus, opetuksen eriyttäminen sekä oppimisen seuranta. Opetuksen sisällön lisäksi vastauksissa painottui oppilaille sopivan tuen kohdentaminen esimerkiksi erilaisten joustavien järjestelyiden ja jatkuvan arvioinnin avulla. Joustavat järjestelyt toimivat oppilaalle sopivan tuen kohdentamisen välineenä myös seuraavassa vastauksessa:

1-2 -luokilla mahdollisuus joustavaan "pienryhmäopetukseen", niin että voidaan miettiä pienryhmässä opiskelu kullekin erityisen tuen oppilaalle hänen oppimiselleen/käyttäytymiselleen parhaalla mahdollisella tavalla. Ja niin, että tuen toteuttamista voidaan muuttaa lapsen tarpeiden muuttumisen mukaan joustavasti vanhempien kanssa yhteistyössä. Kaksi aikuista (työpari luokanopettaja ja koulunkäyntiavustaja) toimivat pienillä oppilailla tosi hyvin. Esim. häiriökäyttäytyminen vähenee, kun luokassa on kaksi aikuista.

Luokanopettaja V1049

Työnjako ($f=290$) koskevat vastaukset liittyivät useimmiten olemassa olevien henkilöstöresurssien tehokkaaseen jakamiseen ja erilaisten yhteistyömuotojen kehittämiseen. Vastauksissa toistuivat muun muassa yhteis- ja samanaikaisopettajuus, palkkiopetus ja moniammatillisen yhteistyön eri muodot. Ammattiryhmien välisten vastuunjakojen selventäminen ja työntekijöiden erilaiset tiimit viittasivat nähdäkseni myös koulun toimintakulttuurin kehittämispyrkimyksiin, joskin *työnjako* ja *säännöt* osuivat päällekkäin vain 60 kertaa.

Luokka-asteet tekevät tiivistä yhteistyötä keskenään. Joka viikko on mm. yhteiset välituntipalaverit. Luokanopettajat tukevat toisiaan ja suunnittelevat yhdessä, jolloin luokkien välillä voidaan tehdä joustavia ratkaisuja oppilaiden tukemiseksi. Laaja-alainen erityisopettaja on mukana tässä yhteistyössä.

Laaja-alainen erityisopettaja V661

Kohde (f=161). Oppimiseen ja tukeen liittyvien ratkaisuyritysten lisäksi yleisimpiä kohteeseen liittyviä teemoja olivat arvioinnin ja oppimistavoitteiden selkeyttäminen oppilaille:

Oppilaan itsearviointi ja vertaisarviointi toimivat hyvänä lisänä opettajan antaman arvioinnin kanssa.

Luokanopettaja V191

Harvinaisempia, mutta silti vastauksissa toistuvia teemoja olivat oppilaiden käyttäytymisen haasteet, ongelmien varhainen havaitseminen ja niihin puuttuminen ja oppilaan osallistaminen tuen suunnitteluun. Eräs laaja-alainen erityisopettaja perusteli oppilaan osallistamista tuen suunnitteluun seuraavalla tavalla:

Oppilas otetaan vahvasti mukaan pohtimaan tarvitsemaansa tukea. Oppilas sitoutuu varmemmin, kun tuki käynnistetään hänen vaikeaksi kokemistaan asioista ja hänen ehdotuksiaan kuullaan. Vaikka oppilas ei itse osaisi ehdottaa keinoja, hän on valmiimpi sitoutumaan niihin kokiessaan, että häntä on kuultu ja hän on saanut valita/ osallistua.

Laaja-alainen erityisopettaja V743

Säännöt (f=94) sisälsi sellaisia vastauksia, jotka viittasivat selkeästi esimerkiksi luokkatason tai koko koulun yhteisiin käytänteisiin, sääntöihin tai linjauksiin. Valtaosa (f=63) vastauksista liittyi työtapoihin tai -välineisiin, ja siten myös työnjakoon (f=61). Seuraavassa laaja-alaisen erityisopettajan vastauksessa säännöt ja työtapo yhdistyvät integraatiokokeilun muodossa, kun taas samanaikaisopetus viittaa työnjakoon ja työtapaan:

Koulussamme kokeillaan mm. erityis- ja yleisopetuksen luokkien integraatiota. Viime vuonna oli myös yleisopetuksen luokan+opettajan ja laaja-alaisen open "tehoviikko" samanaikaisopetuksena.

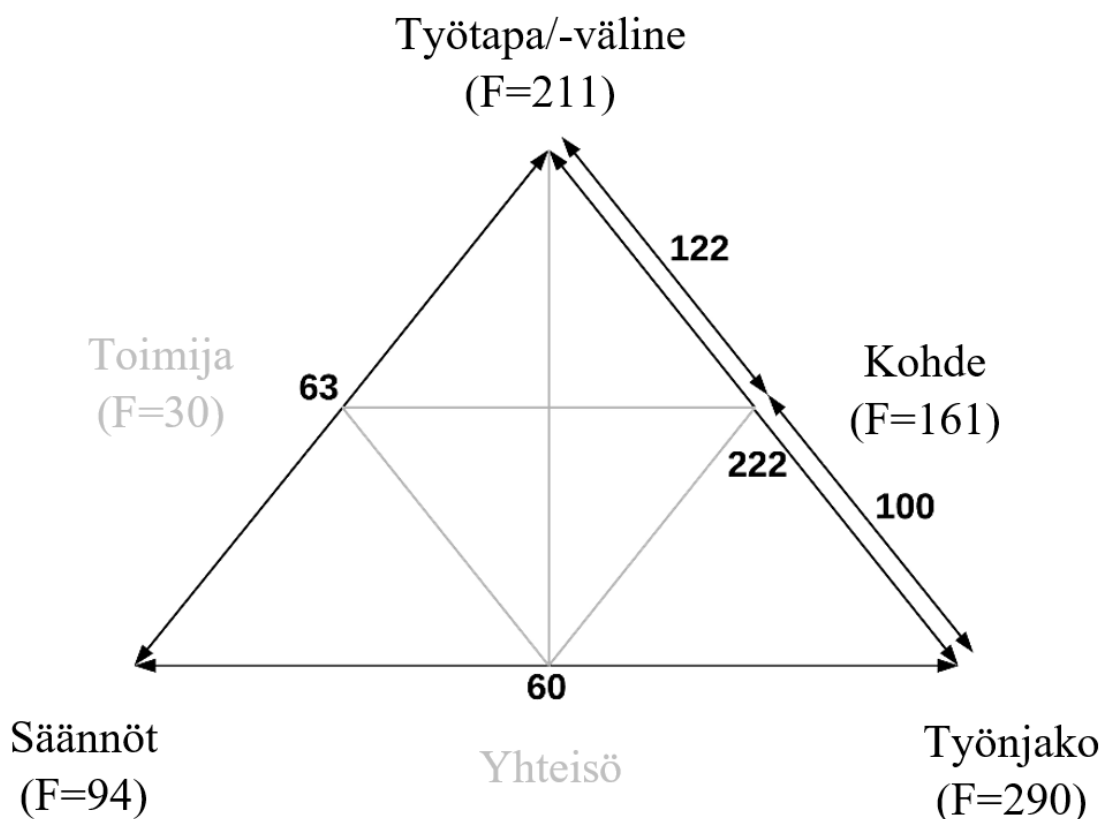
Laaja-alainen erityisopettaja V680

Toimija (f=30) oli huomattavasti muita ratkaisuyrityksiä koskevia kategorioita pienempi. Siihen valittiin selkeästi yksilötason ratkaisuihin viittaavia vastauksia. Näissäkin vastauksissa saattoi kuitenkin esiintyä mainintoja yhteistyöstä yksittäisten kollegoiden kanssa. Hieman alle puolet vastauksista liittyivät yksittäisen opettajan toteutettavissa oleviin työtapoihin (f=13) ja toiminnan kohteeseen (f=13). Eräs luokanopettaja kuvasi omaa toimintaansa koulun puitteissa seuraavasti:

Itse olen aika ajoin onnistunut pitämään kahdenkeskisiä hetkiä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa. Silloin saa paremmin kiinni ongelmista ja tavoitteita on helppo asettaa. Samalla luottamus lisääntyy opettajan, oppilaan ja sitä kautta huoltajien välillä.
Luokanopettaja V221

Seuraava aineenopettajan vastaus puolestaan sisältää toiveen koulun toimintakulttuurin muutoksesta:

HALUAISIN, että koulumme kehittäisi oppimisen tukea oppilaan etu edellä. Samanaikaisopettajuus olisi mielestäni paras tapa tukea oppilaita. Toimintakulttuurin muutos tarvitaan, ja opettajien yhteistyö luokassa olisi saatava normaaliksi arjeksi.
Aineenopettaja V297



Kuva 3. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamista estävien tekijöiden ratkaisuyritysten jakautuminen toimintajärjestelmän mallissa.

Yhteenveto. Yksilötason ratkaisuyrityksiä oli huomattavan vähän verrattuna esimerkiksi koko yhteisön, luokkatason tai tiimitason yhteisiin pyrkimyksiin. Kuten kuvasta 3 nähdään, ratkaisuyritykset painottuvat toimintajärjestelmän oikealle puoliskolle: Erilaisilla yhteistyötavoilla, opetusmetodeilla ja olemassa olevien resurssien

kohdentamisella pyritään vaikuttamaan positiivisesti oppilaan tukeen, oppimiseen ja hyvinvointiin. Opetuksen palkittaminen, joustavat ryhmät ja erilaiset tiimityön muodot näyttäytyvät enimmäkseen toimivina tuen kohdentamisen keinoina. Vastauksissa esiintyy kuitenkin huomattavan vähän tietoisia, järjestäytyneitä pyrkimyksiä tuen parantamiseen koulun rakenteiden ja toimintakulttuurin kehittämisen kautta.

Ratkaisuyritysten vertailu ammattiryhmittäin. Kaikkien ammattiryhmien vastaukset painottuivat työnjakoihin, työtapoihin ja -välineisiin. Molempien erityisopettajaryhmien vastauksissa esiintyi huomattavasti luokan- ja aineenopettajia enemmän ratkaisuyrityksiä kaikissa kategorioissa. Toiminnan kohteeseen liittyviä ratkaisuyrityksiä eniten esiintyi erityisluokanopettajilla ja vähiten luokanopettajilla. Työtapoihin ja -välineisiin sekä työnjakoon liittyviä ratkaisuyrityksiä esiintyi vähiten aineenopettajilla. Tämän voidaan ajatella tukevan Saloviidan (2018b) tutkimustuloksia, joiden mukaan aineenopettajat hyödyntävät opetuksessa muita ammattiryhmiä vähemmän samanaikaisopetusta, eriyttämistä ja ryhmätyötä (Saloviita 2018b, 570). Havaittujen ammattiryhmien välisten erojen voidaan tulkita viittaavan siihen, että oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmään liittyvien uusien työtapojen omaksuminen voi tapahtua eriaikaisesti eri opettajaryhmien välillä. Ratkaisuyritysten jakaantuminen toimintajärjestelmän osatekijöiden mukaan ammattiryhmittäin on esitetty prosentteina taulukossa 13.

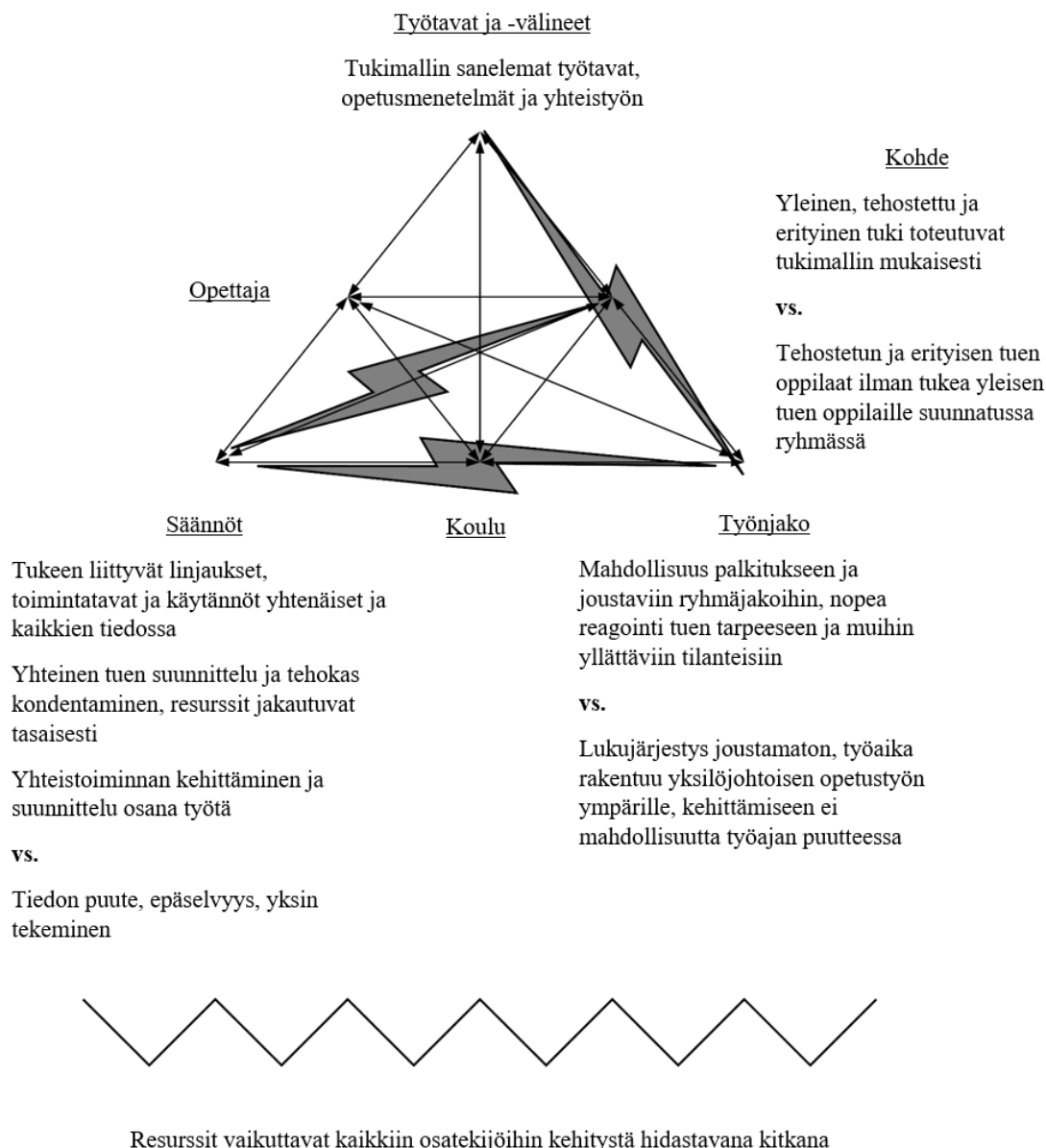
Taulukko 13. Toimintajärjestelmän osatekijöihin liittyvien ratkaisuyritysten esiintyvyys ammattiryhmittäin prosentteina.

	Aineenopettaja	Laaja-alainen erityisopettaja	Eriytyluokanopettaja	Luokanopettaja
Kohde	19	25	28	15
Säännöt	10	17	17	9
Toimija	3	4	4	3
Työtap/-väline	26	45	43	35
Työnjako	27	48	41	35

6.5 Hypoteesi aineistossa esiintyvistä kehitysristiriidoista

Tässä alaluvussa vastaan neljänteen tutkimuskysymykseen: Miten opettajien työssä ilmenevät häiriöt, motiiviristiiridat ja kehittämispyrkimykset liittyivät tukijärjestelmän kehitykseen? Aikaisempien tutkimuskysymysten tuloksien pohjalta laadin tulkintani niistä tekijöistä ja ilmiöistä, jotka häiritsevät yhden kaupungin oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmän kehitystä. Tätä tulkintaa nimitän *hypoteesiksi oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmän ristiiridoista*. Engeströmin ekspansiivisen visualisaation prosessia mukaillen esitän kehitysristiriidat kuviona. Kuvioon liitän myös tulkintani oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmän *lähikehityksen vyöhykkeestä*, siis järjestelmän mahdollisista toivotuista ja ei-toivotuista kehityssuunnista (Engeström 1999a, 67–69; Engeström 2014, 134;138). Hypoteesi kehitysristiriidoista on nähtävissä kuvassa 4.

Aineistosta löydettyjen, opettajien kokemien motiiviristiiriitojen perusteella vaikuttaa siltä, että sopeutuminen oppimisen ja koulunkäynnin järjestelmänmuutokseen on eri vaiheessa toimintajärjestelmän eri osissa. (Ks. Engeström 2014, 66) Opettajien vastauksista keskeisimmäksi tulkittu ristiiriita liittyi *opetustyön ja uusien työn vaatimusten* yhteensovittamiseen. Erityisesti työn ajalliset rakenteet tukivat aikaisempaa, yksilötyöskentelyä painottavaa työmuotoa siitäkin huolimatta, että muuttunut tukijärjestelmä vaati entistä enemmän suunnittelu-aikaa ja yhteistyötä. Koulun rakenteelliset tekijät olivat vahvasti liitoksissa myös työn häiriöihin. Tulkitsen tämän niin, etteivät aineistossa esiintyvien koulujen rakenteet olleet kehittyneet sellaiseen vaiheeseen, jossa oppimisen ja koulunkäynnin tukimalliin liittyviä työtapoja ja -välineitä pystyttäisiin kunnolla ottamaan käyttöön. Toimintajärjestelmän työnjako siis jarrutti työvälineiden käyttöönottoa ja kehitystä. Kuvassa 4 tätä suhdetta kuvataan *työtapoja ja -välineitä* sekä *työnjakoa* yhdistävällä harmaalla salamakuviolla.



Kuva 4. Hypoteesi oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehitysristiriidoista sekä mahdollisista kehityssuunnista.

Tuen kehittämisen ja yhteisön toimintatapojen välisessä ristiriidassa koulujen toimintakulttuurin puutteet puolestaan näyttivät vaikeuttavan toiminnan kehittämistä sellaiseen pisteeseen, jossa rakenteet mahdollistaisivat uudet työn muodot. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmänmuutokseen liittyvät käsitteet olivat kouluissa käytössä, mutta niiden määritelmät eivät olleet yhtenäisiä, eikä niiden ympärille ollut muodostettu selkeitä työtapoja. Tulkitsen, että aineistossa esiintyville kouluille oli tyypillistä yhteisen toiminnan kohteen muotoutumisen keskeneräisyys. Tällä tarkoitan sitä, että

vaikka toiminnan kohde on päällisin puolin kaikkien työntekijöiden tiedossa, itse toiminnan kehitys on vielä murrosvaiheessa (ks. Engeström 2013, 254; Koli 2014, 98). Kuviossa 4 tätä suhdetta kuvastaa *sääntöjen* ja *kohteen* välinen salamakuvi.

Nähdäkseni toimivien oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytänteiden muodostumista vaikeuttaa koulukulttuurin, koulun rakenteiden ja työtapojen välinen kehityksen eriaikaisuus. Toimintateoreettisin käsittein ilmaistuna koulujen sääntöjen, työnjakojen ja työvälineiden välinen kitka vaikeutti yhteisen toiminnan kohteen muodostamista (Ks. Engeström 2014, 71–72). Kehitystä hidastaa myös koettu resurssipula. Kuvassa 4 myös *sääntöjen* ja *työnjaon* välinen suhde merkittiin salamakuviolla.

Aineistossa toistuvat maininnat resursseista eivät liittyneet mihinkään yksittäiseen motiiviristiriitaan tai toimintajärjestelmän osatekijään. Puuttuvilla resursseilla viitattiin yleensä pätevään henkilöstöön tai aikaan, mutta niiden tarkka määritelmä ja määrä jäivät tulosten perusteella epäselväksi. Henkilöstön tai ajan puute näyttäytyi aineistossa harvoin kriisiytymistä yksin aiheuttavana tekijänä. Pikemminkin se toimi muita häiriöitä ja ristiriitoja ”välittävänä” vaikeutena, joka toistui kaikissa aineiston koodeissa. Rinnastankin aineistossa esiintyneen resurssien koetun tai todellisen puutteen ensimmäisen asteen ristiriitaan, jonka aiheuttama kitka hidastaa kaikkien toimintajärjestelmän osatekijöiden kehitystä (Engeström 2014, 71–72). Kuvassa 4 *resurssipulaa* kuvastaa kuvion alalaidassa näkyvä sahalaitakuvi.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen ongelmiin vastauksena kehitetyt työtavat kouluissa olivat useimmiten kollektiivisia hankkeita - vain pieni osa vastauksista koski selkeitä yksilötason ratkaisuja. Ratkaisuyritykset painottuivat selkeästi työtapoihin, työnjakoon ja toiminnan kohteeseen. Ne tapahtuivat kuitenkin suurimmilta osin koulun olemassa olevien rakenteiden puitteissa. Vastauksissa esiintyi vain vähän tietoisia pyrkimyksiä oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittämiseen koulun toimintakulttuuria muokkaamalla. Aineistossa koetut ristiriidat ja häiriöt painottuivat nähdäkseni arjessa konkreettisesti havaittavissa oleviin ongelmiin. On mahdollista, että sama pätee myös ratkaisuyrityksissä. Tietoinen yhteisten toimintatapojen ja linjausten kehittäminen voisi kuitenkin tehostaa jo käytössä olevia ratkaisuyrityksiä.

6.6 Tulosten yhteenveto

Tässä alaluvussa kertaan lyhyesti tutkimuksen päätuloksia tutkimuskysymys kerrallaan. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä selvitettiin, minkälaisia tuen toteuttamista vaikeuttavia häiriöitä opettajien työssä esiintyi. Yleisin häiriöluokka oli Kiire ($f=185$), jota seurasi työn tai informaationkulun katkeamista kuvaava Katkos ($f=147$). Ylimääräiseksi koettua työtä kuvaava Lisätyö ($F=110$) ja vuorovaikutuksen häiriönä näyttäytyvä Epäselvyys ($f=104$) olivat keskenään lähes yhtäsuuret. Pienin häiriöluokka oli vuorovaikutuksen häiriönä näyttäytyvä Erimielisyys ($f=96$). Aineistossa esiintyvien kuvausten perusteella häiriöt näyttäytyivät poikkeustilanteiden sijaan osana opettajien arkea (ks. Launis & Koli 2005, 14—17). Ammattiryhmittäin häiriötyyppejä vertaillen kävi ilmi, että aineen- ja luokanopettajat kokivat kiireen häiriönä erityisopettajia useammin. Laaja-alaisen erityisopettajien vastauksissa esiintyi muita ammattiryhmiä enemmän vuorovaikutuksen häiriöitä.

Toisessa tutkimuskysymyksessä aineistosta etsittiin tuen toteuttamiseen liittyviä motiiviristiriitoja, siis työhön liittyviä ristiriitaisina koettuja vaatimuksia. (Koli 2014, 45;87) Aineisto jaettiin neljään pääluokkaan, jotka kuvasivat hteisön toimintaa ($f=431$), oppilaan tarpeisiin vastaamista ($f=295$), opettajan työtä ($f=193$) sekä säännösten mukaista tuen toteutumista ($f=165$). Pääluokat jaettiin alaluokkiin, jotka ovat nähtävissä taulukossa 3. Motiiviristiriitoja koskevien koodien päällekkäisyyksiä vertailtaessa kävi ilmi, että yhteisöön liittyvät ongelmat näyttivät olevan voimakkaasti yhteydessä kaikkiin muihin alaluokkiin. Etenkin rakenteelliset tekijät ja resurssipula vaikuttivat tuen toteutumiseen, opettajan työhön sekä oppilaiden tarpeisiin vastaamiseen negatiivisesti. Näin ollen aineistosta löydetty motiiviristiriidat olivatkin *yhteisön eri osa-alueiden ja opettajan työn toteuttamisen välisiä*. Motiiviristiriidat taulukoihin tiivistettynä ovat nähtävissä kappaleessa 6.3.4.

Motiiviristiriitoja vertailtiin lisäksi ammattiryhmittäin sekä ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksena saatuihin häiriöluokkiin. Ammattiryhmien välillä esiintyi eroja koettujen ristiriitojen määrissä. Laaja-alaiset erityisopettajat vaikuttivat kokevan ristiriitoja muita ammattiryhmiä enemmän, aineenopettajat hieman muita vähemmän. Kaikista motiiviristiriitoja koskevista alaluokista eniten häiriömainintoja

ilmeni Koulun rakenteissa etenkin katkosten (f=92), kiireen (f=81) ja lisätyön (f=71) muodossa.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin kouluissa käytössä olevia oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittämiseen tähtääviä käytänteitä. Kuvasta 3 voidaan havaita, että ratkaisuyritykset painottuivat selkeästi toimintajärjestelmän työnjakoon (f=290), työtapoihin ja välineisiin (f=211) sekä toiminnan kohteeseen (f=161). Tuen antamista pyrittiin tehostamaan ja oppilaisiin vaikuttamaan suotuisasti etenkin yhteistyötä tehostamalla ja uusien työtapojen käyttöönotolla. Eniten ratkaisuyrityksiä esiintyi erityisopettajaryhmien vastauksissa ja vähiten luokanopettajilla.

Neljännessä tutkimuskysymyksessä kokosin yhteen aikaisempien kysymysten tulokset ja laadin niiden perusteella tulkinnan eli hypoteesin oppimisen ja koulunkäynnin järjestelmän kehitystä jarruttavista ristiriidoista. Tulkitsin ristiriitojen olevan lähtöisin oppilasaineksen muutokseen ratkaisuksi tuoduista uusista työtavoista ja toimintamalleista, joita ei vielä ole saatu otettua käyttöön yhteisön rakenteiden joustamattomuudesta sekä koulukulttuurin puutteista johtuen. Aineistossa vahvana koettu resurssipula jarruttaa osaltaan kehitystä toiminnan kaikilla osa-alueilla. Hypoteesi on tiivistetty kuvioon 4, jossa esitän myös ehdotuksen tukijärjestelmän mahdollisista kehityssuunnista eli lähikehityksen vyöhykkeestä.

7 Diskussio

Tutkimustehtäväni oli tehdä näkyväksi yhden kaupungin oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumista estävät tekijät sekä luoda niistä tekemiäni johtopäätösten pohjalta hypoteesi tukijärjestelmän kehitysristiriidoista. Alaluvussa 6.5 esittelin hypoteesin sekä sanallisesti että kulttuurihistoriallisen toiminnan teorialle pohjautuvaa toimintajärjestelmän mallia (ks. esim. Engeström 2001, 136) hyödyntäen kuvassa 4. Pohdintaluvun ensimmäisessä osiossa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja rajoituksia, jonka jälkeen pohdin tulosten merkitystä ja mahdollisia jatkotutkimusajatuksia.

7.1 Luotettavuuden tarkastelua

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on kehitetty monia käsitteitä. Tässä luvussa hyödynnän ensinnäkin Eskolan ja Suorannan (2005) sisäisen ja ulkoisen validiteetin käsitteitä. Sisäisellä validiteetilla viitataan tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalan hallintaan, joita pyrin osoittamaan etenkin kulttuurihistoriallisen tutkimuksen erityispiirteitä ja tieteenfilosofista positiota käsittelevässä alaluvussa 5.1. Ulkoinen validiteetti puolestaan tarkoittaa aineiston ja tehtyjen tulkintojen välisten johtopäätösten pysyvyyttä, jota tarkastelen seuraavaksi. (Eskola & Suoranta 2005, 213)

Sovellettavuus on käsitteenä verrattavissa luonnontieteellisen tutkimuksen siirrettävyyteen. Käsite viittaa siihen, voidaanko saatuja tuloksia soveltaa vastaavaan ilmiöön toisessa kontekstissa. (Lincoln & Guba 1985, 296–298) Tässä tutkimuksessa sovellettavuuden voidaan ajatella olevan hyvä, sillä vastaavanlainen kyselytutkimus voidaan toteuttaa missä tahansa suurehkossa kaupungissa. Toimintateoreettinen viitekehys on myös sovellettavissa lähes minkä tahansa kontekstin analysointiin, ja aineistosta esiin nostetut teemat ovat linjassa aikaisemman oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmäuudistusta koskevan tutkimuskirjallisuuden kanssa. Tulosten perusteella ei nähdäkseni ole syytä olettaa, että analyysitapa vaikuttaisi niihin. Luotettavuutta voidaan vahvistaa kuvaamalla ja refleктоimalla analyysin vaiheita niin, että ne ovat lukijalle selkeitä ja hyvin perusteltuja (Perttula 1995, 102–104). Aineiston suuren koon vuoksi koodaaminen oli paikoitellen haastavaa. Aineistokategorioiden välisiä päällekkäisyyksiä oli paljon, eivätkä niiden väliset rajat aina olleet täysin selkeitä.

Toisaalta kategorioiden ei ollut tarkoitus olla toisensa poissulkevia, vaan pyrkiä hahmottamaan aineistossa esiintyvien ilmiöiden välisiä suhteita.

Analyysin kattavuudella tarkoitetaan aineistosta esille nostettujen esimerkkien tai poimintojen yleistettävyyttä koko aineistoon. Riittävää kattavuutta on vaikeaa määritellä muuten kuin tapauskohtaisesti. (Eskola & Suoranta 2005, 155) Tässä tutkimuksessa kattavuutta on pyritty tukemaan nostamalla esille sellaisia esimerkkejä ja teemoja, joita esiintyi vähintään noin neljäsosassa tarkasteltavana olevan aineistokategorian maininnoista. Esimerkkien valinta siis perustui tutkijan omalle tulkinnalle, joka ei kuitenkaan ollut sattumanvaraista. Aineiston laadullista koostumusta selvennettiin myös kvantifioinneilla, joita tässä tutkimuksessa esitetään yksittäisten koodien ja koodien välisten päällekkäisyyksien frekvensseinä. (ks. esim. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 28) Pelkästään sanafrekvenssien laskemiselle perustuvaa sisällönanalyysiä voidaan perustellusti kyseenalaistaa analyysin muotona (ks. esim. Metsämuuronen 2011, 425). Koska päällekkäisyydet koskevat sanafrekvenssien sijaan tutkimukselle relevanttien ilmiöiden ja käsitteiden pohjalta laadittuja koodeja, voidaan päällekkäisyyksien ajatella kertovan ilmiöiden ja käsitteiden suhteista. Selkeitä kausaalisuhteita ei pystytty toteamaan, eikä siihen varsinaisesti koodattaessa pyrittykään.

Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omalla tulkinnalla on merkitystä kaikissa prosessin vaiheissa, on tutkijan oman position tunnistaminen erityisen tärkeää (esim. Aaltonen & Högbäck 2015, 9). Tässä tutkielmassa positivistinen olettaus puolueettomuudesta (Metsämuuronen 2011, 217–218) hylättiin heti alussa. Koska itse työskentelen erityisopettajana aineiston kuvaamien kaltaisissa olosuhteissa, oli oman näkökulman tiedostaminen välttämätöntä koko tutkimusprosessin ajan. Kappaleessa 5.1. pohdin tutkielman tieteenfilosofista asetelmaa tavalla, jota voitaisiin pitää jopa turhan perusteellisena (ks. Aaltonen & Högbäck 2015, 9). Määrittely auttoi kuitenkin omasta arkityön näkökulmasta ”irrottautumisessa” tavalla, joka voi parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Aineiston kytkeminen teoreettiseen viitekehykseen (Salo 2015, 181) vaati paljon omaa tulkintaa, eivätkä esimerkiksi toimintajärjestelmän osatekijät olleet aina helposti hahmotettavissa. Esimerkiksi säännösten mukaista tuen toteuttamista kuvaava

aineistokategoria oltaisiin voitu liittää myös toiminnan kohteeseen.

Toimintateoreettisten käsitteiden haltuunotto, sisäistäminen ja analyysiin soveltaminen oli yksi tutkimuksen suurimmista haasteista. Toisaalta analyysiin käytettyä aikaa ja huolellista pohdintaa voidaan pitää myös luotettavuutta lisäävänä tekijänä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142).

Toimintateoreettisessa tutkimuksessa käytetään usein useita eri aineistoja, jotta analyysin kohteena olevasta toimintajärjestelmästä saataisiin mahdollisimman monipuolinen ja todenmukainen kuva. (Foot 2014, 27) Tässä tutkimuksessa käytettävissä oli yksi kyselyaineisto, jonka vastaukset olivat usein melko lyhyitä ja pelkistettyjä. Edustavuudeltaan aineisto oli melko hyvä, sillä kyselyyn vastasi 75 % kaupungin opettajista. Mahdollisessa jatkotutkimuksessa laajaa kyselyaineistoa olisi kuitenkin kannattavaa täydentää esimerkiksi etnografisella aineistolla tai teemahaastatteluilla. Toimintateoreettiseen ja kehittävään työntutkimukseen usein liittyvä transformatiivinen elementti (esim. Engeström 1999a, 68) ei myöskään ollut mahdollinen tämän tutkimuksen yhteydessä. Tämän tutkimuksen pääasiallinen tehtävä oli kuitenkin tehdä näkyväksi oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmän kehittämisen haasteita kokonaisessa kunnassa. Tässä suhteessa koen tutkimuksen saavuttaneen tavoitteensa.

7.2 Kohti eheää toiminnan kohdetta

Tässä luvussa pohdin aluksi tutkimuksen merkitystä ja yleistettävyyttä, jonka jälkeen tarkastelen tutkimustulosten pohjalta tekemiäni johtopäätöksiä tutkimuskirjallisuuden valossa. Lopuksi esittelen tutkimustulosten pohjalta laatimiani kehitysehdotuksia ja jatkotutkimusideoita.

Oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmän muutosta koskevaa tutkimusta juuri kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian ja kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta on vielä melko vähän (esim. Paju ym. 2018, Paju ym. 2016), eikä laajaa häiriö- ja ristiriita-analyysiä tuen toteutumiseen vaikuttavista tekijöistä ole toistaiseksi tehty.

Tukijärjestelmän toiminnan kartoitus häiriöiden ja ristiriitojen kautta on kuitenkin nähdäkseni tarpeellista. Toimintateoreettisen tutkimuksen keinoin koulujen arjen ilmiöt pystytään liittämään vaikeasti hahmotettaviin, laajemman mittakaavan rakenteellisiin

ilmiöihin ja pohtimaan, mitä nämä yhteydet kertovat järjestelmänmuutoksen kehityssuunnasta (ks. Koistinen 2007, 25). Lisäksi opettajien kokemukset arjesta voidaan liittää yhteen järjestelmänmuutoksesta jo saatavilla olevan tutkimustiedon kanssa ja tarkastella niiden välisiä yhteneväisyyksiä ja eroja.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole antaa suoria suosituksia siitä, mitä kaikissa Suomen kouluissa pitäisi tehdä jotta oppimisen ja koulunkäynnin tuki saataisiin toimimaan. Tämä tuskin olisi toimiva lähestymistapa, sillä jokaiselle koululle kehittämisen tavat löytyvät yhteisön sisältä (Ahtiainen 2015, 37). Tukijärjestelmän uudistuksen toteutus vaihtelee kunnittain (ks. Ahtiainen ym. 2012; Lintuvuori, Jahnukainen & Hautamäki 2017), ja samankaltaisen tutkimuksen toteuttaminen pienemmällä paikkakunnalla voisi tuottaa erilaisia tuloksia. Tämä olisikin kiinnostava vertailukohde. Koululle ominaiset, pitkien ajanjaksojen saatossa muodostuneet rakenteet ja niiden vaikutus muutokseen sopeutumiseen on kuitenkin tunnettu ja tutkittu aihe (ks. Fullan 2003; Fullan & Hargreaves 1992). Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmenevää yhteisön rakenteiden ja tuen toteutumisen ongelmien välistä suhdetta voidaankin käyttää vertailukohtana muihin suomalaisiin kouluihin. Seuraavissa kappaleissa tarkastelen tutkimustulosten perusteella tekemiäni johtopäätöksiä ja liitän niitä aikaisempaan tutkimustietoon.

Opettajien suhde oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmän muutokseen näyttäytyi aineistossa monimutkaisena. Tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden integrointiin liittyvät epäilykset johtuivat harvoin erityisoppilaita koskevista kielteisistä asenteista (vrt. Saloviita 2018a). Sen sijaan vastauksissa toistuivat huolet käytännön toteutuksesta ja omasta osaamisesta (ks. Paju ym. 2016, 811) sekä oppilaiden edusta (ks. Van Veen ym. 2005, 931; Schmidt & Datnow 2005, 950). Ammattiryhmien välillä esiintyi eroja koettujen ristiriitojen määrässä ja laadussa, sekä koetuissa häiriöissä. Laaja-alaisen erityisopettajan työnkuva näyttää olevan muita ammattiryhmiä alttiimpi vuorovaikutuksen häiriöille ja etenkin yhteisöön liittyville ristiriidoille. Kaikille ammattiryhmille suurin ristiriitojen lähde näytti olevan yhteisö.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisen ongelmia koskevassa keskustelussa resursointi esiintyy toistuvasti tuen toteutumista estävänä tekijänä. Resurssien puute liitetään suuriin luokkakokoihin, tuen prosessien tehottomuuteen ja riittämättömiin saatavilla oleviin tukitoimiin. (OAJ selvitys 2017, 19;24–25; Vainikainen ym. 2018,

115) Koettu resurssien puute oli toistuva teema myös tämän tutkimuksen aineistossa, ja erityisen ongelmallisena sen kokivat luokanopettajat. Enimmäkseen resurssipula näytti liittyvän ajan ja henkilöstön puutteeseen, mutta selkeää määritelmää käsitteelle ei vastausten perusteella löytynyt. Tämän vuoksi onkin mahdotonta määrittää, mikä osa tukijärjestelmän ongelmista tosiasiaassa liittyi resurssipulaan ja mikä olisi selitettävissä muilla yhteisön tai yksilön sisäisillä tekijöillä. (ks. Saloviita & Schaffus 2016, 468; Sannino 2010, 843–844)

Koulun rakenteiden ja toimintakulttuurin merkitys järjestelmänmuutoksen onnistumisen kannalta on laajasti tutkittu aihe (ks. Ahtiainen 2015, Fullan 1993, Stoll 2010, Fullan & Hargreaves 1992, jne.). Tämän tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumiseen liittyvät ristiriidat ovat vahvasti liitoksissa koulun ajallisiin rakenteisiin, joilla tässä yhteydessä tarkoitetaan lukujärjestyksen ja opettajan työaikojen kaltaisia työn järjestämisen tapoja (ks. Sahlberg 1997). Täyteen pakattu, vaikeasti muokattavissa oleva lukujärjestys vaikutti tuen toteuttamiseen ja kohdentamiseen sekä hidasti akuutteihin tuen tarpeisiin reagointia. Oppimisen ja koulunkäynnin tukimalliin liittyvät uudet työn muodot (ks. Ahtiainen 2015, 36) toteutuivat vaihtelevasti, sillä opettajien työaika ja palkkaus rakentuivat pidettyjen opetustuntien ympärille. Yhteiselle suunnittelulle tai uusien työtapojen omaksumiselle ei löytynyt mahdollisuuksia työajan puitteissa. Yhteisön rakenteet eivät siis mahdollistaneet yksilöpainotteisesta työstä yhteisölliseen suuntaan kehittymistä, vaikka vaatimukset sille oli asetettu tukijärjestelmän muutoksen myötä. Kolin (2014, 92; 98) tavoin tulkitseen tämän merkinä siitä, että oppimisen ja koulunkäynnin tuki toiminnan kohteena ei useissa kouluyhteisöissä ole vielä muodostunut eheäksi kokonaisuudeksi: Se on olemassa ilmaisujen tasolla, mutta sekä ilmaisujen määritelmät että käytännön toteutustavat vaihtelevat koulu- ja opettajakohtaisesti. (ks. Engeström 2013, 254)

Oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmän kehityksen keskeneräisyys näyttäytyi aineistossa myös opettajien epäröintinä järjestelmänmuutoksen hyödyistä. Tukijärjestelmän asettamiin työn vaatimuksiin suhtauduttiin epäilevästi, ja muutoksen hyöty oppilaille koettiin paikoin kyseenalaisena. Aineistossa toistui myös kokemus tuen tason vaihtamisen tehottomuudesta. Käsitykset tukitoimista, tuen tarpeen määrittämisestä ja tuen portaista vaihtelivat opettajien välillä. Yhtenäisten sääntöjen, termistön ja toimintatapojen puutteet liittyvät nähdäkseni koulun toimintakulttuurin

hajanaisuuteen. Silti toimintakulttuuriin liittyviä ristiriitoja koettiin huomattavasti vähemmän kuin resursseihin ja koulun rakenteisiin liittyviä ristiriitoja. Voikin olla, että vaikka koulun toimintakulttuurin merkitys tiedostetaan järjestelmätasolla (ks. Opetushallitus 2014, 26), kouluissa sen kehittäminen on jostakin syystä joko jäänyt vähemmälle huomiolle tai osoittautunut vaikeaksi.

Kokoavasti voidaan todeta, että oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmän kehitys näyttää olevan vaiheessa, jota Fullan (2003) pitää muutoksen pysyvyyden kannalta kriittisenä. Pysyvä muutos vaatii työyhteisön kokonaisvaltaista kehitystä suuntaan, jossa työyhteisön jäsenille tarjoutuu jatkuvasti tilaisuuksia toiminnan kehittämiseen. (Fullan 2003, 3;94) Koulun yhteinen visio on tärkeä tuen toteuttamisen lisäksi myös opettajien muutokseen sitoutumisen kannalta. Opettajien tulisi olla perillä tavoitellun muutoksen tarkoituksesta ja hyödyistä, sekä sen saavuttamiseksi tarvittavista toimenpiteistä (Fullan 2003, 29). Yhtenäinen toimintakulttuuri ja tiedollinen ohjaus korostuvat koulun muutosvaiheissa myös opettajien hyvinvointiin vaikuttavina tekijöinä (Schmidt & Datnow 2005, 950; 961–962). Tämän tutkimusten tulokset viittaavat siihen, etteivät työolosuhteet tällä hetkellä tarjoa opettajille riittävästi tietoa ja aikaa oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteutumisen edellyttämien työtapojen haltuunottoon tai toiminnan kehittämiseen. Seuraavassa kappaleessa esitän tulosten pohjalta kehitysehdotuksia.

Yhteisön rakenteiden, resurssien ja toimintakulttuurin aiheuttamat työn ongelmat on huomioitava toimintaa suunniteltaessa ja kehitettäessä. Yksittäisessä koulussa tämä voisi tarkoittaa koulun henkilöstön ja johdon yhdessä organisoimaa, tietoista pyrkimystä toimintakulttuurin kehittämiseen. Vaikka ihanteellinen toteuttamistapa vaihteleeekin kouluittain, ovat lähtökohdat samat. Oppimisen ja tuen järjestelmän sääntöjen on oltava kaikkien opettajien tiedossa, ja tärkeimmille tuen käsitteille on löydettävä yhteiset määritelmät. Samoin käytössä olevien tukitoimenpiteiden tulee olla yhtenäiset ja kaikkien tiedossa. Tukikäytäntöjen yhtenäistämisessä hyödyllistä olisi opettajien lisäkoulutus, joka voisi myös tasoittaa ammattikuntien välisiä koettuja osaamisen eroja.

Voidaan ajatella, että koulujen ajallisten rakenteiden muokkaaminen esimerkiksi lukujärjestyksen kautta on jossakin määrin mahdollista kouluissa, joissa toimintakulttuuri sallii arjen yhteistyömuodot (ks. Ahtiainen 2015, 37). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella työaikaan liittyvien ongelmien ratkaiseminen vaikuttaa

ensiarvoisen tärkeältä, jotta oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytännöt saadaan muodostumaan osaksi koulujen arkea. Työajan jakautumisen ongelmiin on kuitenkin kehitettävä ratkaisuja myös kunnan ja valtion tasolla (esim.. Fullan 2003, 40).

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella ei voida antaa resursseihin tai niiden jakamiseen liittyviä suosituksia kunnan tai koulun tasolla. Tulosten valossa vaikuttaa kuitenkin siltä, että koulun henkilöstön yhteisymmärrys resurssien määritelmästä, käytettävissä olevista resursseista ja niiden hyvin perustellusta jaosta koulun sisällä voisi hyödyttää sekä koulun johtoa että henkilöstöä. Yhteisön jakama, ajantasainen tieto resurssien käytöstä ja kohdentamisesta voi auttaa määrittämään niitä tilanteita, joissa esimerkiksi lisähenkilöstö on todella tuen toteuttamisen kannalta tarpeen. Tämä vaatii yhteisöltä toimivaa kommunikaatiota ja ainakin jossakin määrin vakiintuneita yhteistyökäytänteitä.

Toimintateoreettinen tutkimusote näyttäytyy hyödyllisenä välineenä oppimisen ja koulunkäynnin tukijärjestelmän arvioinnin ja kehittämisen kannalta. Seuraavaksi esittelen tutkimuksen myötä heränneitä jatkotutkimusajatuksia. Tämä tutkimus koski yhden, suurehkon kaupungin tukijärjestelmää. Koska tukijärjestelmän muutoksen on havaittu toteutuvan eriaikaisesti ja eri tavoin kuntien välillä (ks. esim. Vainikainen ym. 2018, 112), olisi kiinnostavaa toteuttaa samankaltainen kyselytutkimukselle perustuva analyysi tukijärjestelmän häiriöistä ja ristiriidoista kuntien välisenä, vertailevana tutkimuksena. Ovatko koulun yhteisön rakenteisiin liittyvät ristiriidat liitoksissa esimerkiksi kunnan tai koulun kokoon?

Toinen jatkotutkimusajatus perustuu tämän tutkimuksen tuloksille. Tutkimuksen tuottama uusi tieto tuen kehityksen haasteista viittasi selkeästi koulun rakenteiden, resurssien ja toimintakulttuurin merkitykseen sekä tuen toteutumisen että opettajien hyvinvoinnin kannalta. Nähdäkseni olisi tarpeellista tutkia tarkemmin yhteisöllisten rakenteiden välisen suhteen vaikutusta tuen toteuttamiseen koulujen arjessa niin, että opettajien lisäksi tutkittaisiin myös koulun johtoa ja oppilashuoltoryhmää. Erilaisten aineistojen avulla muodostettu kokonaisvaltainen kuva koulujen toimintajärjestelmästä voisi syventää tämän tutkimuksen tuottamaa tietoa kehitysristiriidoista ja hahmottaa tapoja niiden ylittämiseen. Minkälaisia toimenpiteitä vaadittaisiin, jotta koulussa voitaisiin saavuttaa riittävien resurssien ja yhtenäisten käytänteiden tukema, selkeä visio

oppimisen ja koulunkäynnin tuesta? Vastausta tähän kysymykseen voitaisiin etsiä myös käytännön tasolla esimerkiksi yksittäisen koulun kanssa toteutetun toiminnallisen intervention (ks. Virkkunen ym. 2001) keinoin.

Ideaalitilanteessa kouluyhteisössä pystyttäisiin määrittämään toimivien työtapojen ja riittävien resurssien niin sanottu saturaatiopiste. Tällä tarkoitan tilannetta, jossa henkilöstöä olisi oppilasmäärään ja tuen tarpeisiin nähden juuri sopiva määrä, ja toimivat yhteistyön ja vuorovaikutuksen käytänteet tekisivät mahdolliseksi tuen tehokkaan ja joustavan kohdentamisen. Saturaatiopiste on tällä hetkellä vain ajatusrakennelma, ja toteutuessaankin täysin kontekstisidonnainen. Kaikille suomalaisille kouluille sopivaa kaavaa siihen ei ole, vaan jokainen koulu ja kunta joutuvat kehittämään sen itse.

Lähteet

- Aaltonen, S. & Högbäck, R. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa TOIM. *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (s. 9–34) Tampere: Yliopistopaino.
- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25-42). Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Ahtiainen, R. (2017). Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models : Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform. Helsinki Studies in Education, nro 13. Helsinki: Unigrafia.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hiltavuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. (2012). Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5. Saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79219>
- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238. doi:10.1007/BF03173412
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. Vastapaino.
- Ball, A. F. (2000). Preparing teachers for diversity: Lessons learned from the US and South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 491–509.
- Cardona, M. C. & Chiner, E. (2012). Inclusive Education in Spain: How do Skills, Resources, and Supports Affect Regular Education Teachers' Perceptions of Inclusion? *International Journal of Inclusive Education* 17(5), 526–541.

De Boer, A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353. doi:10.1080/13603110903030089

Demiraslan, Y. & Usluel, Y. K. (2008). ICT integration processes in turkish schools: Using activity theory to study issues and contradictions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4) doi:10.14742/ajet.1204

Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M. & Malinen, O. (2013). How cultural histories shape south african and finnish teachers' attitudes towards inclusive education: A comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 305–318. doi:10.1080/08856257.2013.777529

Engeström, Y. (1990). *Learning, Working and Imagining. Twelve Studies in Activity Theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. Teoksessa S. Chaiklin & J. Lave (toim.), *Understanding practice: Perspectives on Activity and Context* (s. 64–103) Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511625510.004

Engeström, Y. (1995). *Kehittävä työntutkimus: Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Painatuskeskus.

Engeström, Y. (1999a). Expansive Visibilization of Work: An Activity-Theoretical Perspective. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 8(1–2), 63–93.

Engeström, Y. (1999b). Activity theory and individual and social transformation. Teoksessa Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamäki (toim.), *Perspectives on activity theory* (s. 19–38) Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511812774.003

Engeström, Y. (2000). Activity theory and the social construction of knowledge: A story of four umpires. *Organization*, 7(2), 301–310. doi:10.1177/135050840072006

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.

doi:10.1080/13639080020028747

Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.

Engeström, Y. (2013). Collective concept formation as creation at work. Teoksessa A. Sannino & V. Ellis (toim.), *Learning and Collective Creativity* (s. 246–270). New York: Routledge.

Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. West Nyack: Cambridge University Press.

doi:10.1017/CBO9781139814744

Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. Teoksessa Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamäki (toim.), *Perspectives on activity theory* (s. 1–15). Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368–387. doi:10.1108/095348111111132758

Eskola, J. & Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Foot, K. A. (2014). Cultural-historical activity theory: Exploring a theory to inform practice and research. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 24(3), 329–347. doi:10.1080/10911359.2013.831011

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Lontoo: Falmer.

Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London ; New York: Routledge-Falmer.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?* Buckingham: Open UP.

Grossman, P.L., Smagorinsky, P. & Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education*, 108(1), 1–29. doi:10.1086/444230

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research* (s. 163–194) Thousands Oaks: Sage.

Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9(4).

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Responses of Teachers and Implications for Leadership. *School Leadership & Management* 24(3), 287–309.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and teacher Education*, 21(8), 967–983.

Hargreaves, A. (2008) The coming of post-standardization: Three weddings and a funeral. Teoksessa C. Sugrue (toim.), *The future of educational change*. (s. 33–51) Routledge. Haettu 29.11.2019, saatavilla: <https://www.taylorfrancis.com/books/9780203931424/chapters/10.4324/9780203931424-10>

Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199–209.

HE 109/2009 vp, Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta.

- Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S., Vilkkä, H., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: Reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 191–220). Tampere: Tampere University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288.
- Jonassen, D.H. & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61–79. doi:10.1007/BF02299477
- Koistinen, K. (2007). Kaveriporukasta liiketoiminnaksi : Tuotannon häiriöt ja organisaation oppiminen nopeasti muuttuvassa yrityksessä. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 213. Helsinki: Unigrafia.
- Koli, A. (2005). Työtoiminnan häiriöt ja ristiriitaiset toiminnan logiikat ammatinopettajien työssä. *Konsepti: Toimintakonseptin Uudistajien Verkkolehti*, 2(1), 1–26.
- Koli, A. (2014). Työn mieltä etsimässä : Työhyvinvoinnin edistäminen ammatinopettajien työssä. Helsinki: Helsingin yliopisto 2014.
- Kramer, M. (2018). Promoting teachers' agency: Reflective practice as transformative disposition. *Reflective Practice*, 19(2), 211–224. doi:10.1080/14623943.2018.1437405
- Kuula, A. (2013). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laajalahti, A. & Herkama, S. (2018). Laadullinen analyysi Atlas.ti-ohjelmistolla. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle*

tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s.106–133).
Jyväskylä: PS-Kustannus.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010 Laki perusopetuslain muuttamisesta.
Perusopetuslaki 642/2010. Haettu 6.6.2019, saatavilla:
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>.

Lakkala, S. (2008). *Inklusiivinen opettajuus: Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*.
Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. Haettu 07.07.2019, saatavilla:
https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61665/Lakkala_Suvi.pdf?sequence=1

Launis, K. & Koli, A. (2005). Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. *Työ ja ihminen : Työympäristötutkimuksen aikakauskirja.*, 19(4), 350–366.

Lincoln & Guba. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage, Beverly Hills CA.

Lintuvuori, M., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. (2017). Opetuksen tuen tarjonnan muutokset 1970–2016—erityisopetuksesta koulunkäynnin ja oppimisen tukeen. *Kasvatus & Aika*, 4(11), 4–21. Haettu 18.6.2019, saatavilla:
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/download/68762/30502>

Lintuvuori, M., Thuneberg, H. & Vainikainen, M-P. (2018). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt. Julkaisussa Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J. Keskinen, H-L. & Hotulainen, R. *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (s. 81–84). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Haettu 4.6.2018, saatavilla:
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-606-5>

Manner, M. (10/2019). Tutkijat horjuvat. *Opettaja-lehti*, s. 12–15.

Metsämuuronen, J. (2011). Laadullisen tutkimuksen käsikirja. *Helsinki: International Methelp*.

Murphy, E. & Rodriguez-Manzanares, M. A. R. (2008a). Contradictions between the virtual and physical high school classroom: A third-generation activity theory perspective. *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1061–1072. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00776.

Murphy, E. & Rodriguez-Manzanares, M. A. (2008b). Using activity theory and its principle of contradictions to guide research in educational technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4) doi:10.14742/ajet.1203

Mäkitalo, J. (2005). *Work-related well-being in the transformation of nursing home work*. Oulu: University of Oulu.

Nocon, H. (2008). Contradictions of time in collaborative school research. *Journal of Educational Change*, 9(4), 339-347. Haettu 3.7.2019, saatavilla: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-008-9081-y>

OAJ:n selvitys kolmiportaisen tuen toteutumisesta. (2017). *Oppimisen tukipilarit. miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki?* OAJ:n ehdotukset opetuksen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Haettu 4.6.2019, saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2017/oppimisen-tukipilarit--oajn-ehdotukset-oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-parantamiseksi/>

Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2014). Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Haettu 4.6.2019, saatavilla: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75235>. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.

Opetusministeriö (2007). *Erityisopetuksen strategia*. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2018). Contradictions as drivers for improving inclusion in teaching pupils with special educational needs. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 11. Haettu 5.7.2019, saatavilla:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170325.pdf>

Paju, B., Rätty, L., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2016). The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 801–815.

doi:10.1080/13603116.2015.1074731

Pearson, S. (2009). Using activity theory to understand prospective teachers' attitudes to and construction of special educational needs and/or disabilities. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 559–568. doi:10.1016/j.tate.2009.02.011

Perttula, J. (1995). Kokemus psykologisena tutkimuskohteena : johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Powell, K. C. & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(241).

Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M-P Vainikainen (toim), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 79–105) Jyväskylä: PS-Kustannus.

Roth, W.M. & Lee, S. (2004). Science education as/for participation in the community. *Science Education*, 88(2), 263–291.

Roth, W.M. & Lee, Y-J. (2007). "Vygotsky's neglected legacy": Cultural-historical activity theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186–232. Haettu 15.5.2019, Saatavilla: <https://www.jstor.org/stable/4624893>

Roth, W., Tobin, K., Zimmermann, A., Bryant, N. & Davis, C. (2002). Lessons on and from the dihybrid cross: An activity–theoretical study of learning in coteaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(3), 253–282. doi:10.1002/tea.10018

Russell, D.L. & Schneiderheinze, A. (2005). Understanding innovation in education using activity theory. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(1), 38–53. Saatavilla: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.8.1.38>

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (Toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.

Sahlberg, P. (1997). *Opettajana koulun muutoksessa*. Jyväskylä: PS-viestintä Oy.

Salo, U. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (Toim.), *Umpikujasta oivallukseen : Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–191). Tampere: Tampereen yliopisto.

Saloviita, T. (2009). Antaako opettajankoulutus liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta. *Kasvatus*, 40(4), 359–363.

Saloviita, T. (2018a). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–13.

Saloviita, T. (2018b). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers?. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575.

Saloviita, T. & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in finland and brandenburg, germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458–471. doi:10.1080/08856257.2016.1194569

Sannino, A. (2008). Sustaining a non-dominant activity in school: Only a utopia? *Journal of Educational Change*, 9(4), 329–338. doi:10.1007/s10833-008-9080-z

Sannino, A. (2010). Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 838–844. doi:10.1016/j.tate.2009.10.021

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. doi:10.1080/08856257.2011.613603

Schmidt, M. & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 949–965. doi:10.1016/j.tate.2005.06.006

Silverman, D. (2006). *Doing qualitative research: A practical handbook*. SAGE publications limited.

Stoll, L. (2010). Connecting learning communities: Capacity building for systemic change. Teoksessa A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (toim.), *Second international handbook of educational change* (s. 469–484). Springer: Dordrecht.

Sugrue, C. (2008). *The future of educational change - international perspectives*. London: Routledge.

Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-1595. 2018. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 12.7.2019, saatavilla: http://www.stat.fi/til/erop/2018/erop_2018_2019-06-19_tie_001_fi.html

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of education and Science Spain. 10.6.2019, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Uutinen Yle.fi-sivustolla 24.2. 2019: Erityisluokkien vähentäminen toi kouluihin kaaoksen: Lapselle se voi olla heitteillejätö ja opettajalle hyppy syvään päähän. Haettu 3.1.2019, saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10657582>

Van Veen, K., Sleegers, P. & van de Ven, P. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive–affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917–934. doi:10.1016/j.tate.2005.06.004

Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.

Virkkunen, J., Engeström, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. (2001). *Muutoslaboratorio: Uusi tapa oppia ja kehittää työtä*. Helsinki: Työministeriö. Haettu 5.5.2019, saatavilla: http://www.tekes.fi/fi/gateway/PTARGS_0_201_403_994_2095_43/http%3B/tekes-ali1%3B7087/publishedcontent/publish/programmes/tyke/documents/raportit/raportti6.pdf

Yamagata-Lynch, L. C. & Haudenschield, M. T. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 507–517. doi:10.1016/j.tate.2008.09.014